

UMBRAL

REVISTA
Número XLIII

ISSN 1409-1534, I semestre 2019, San José, Costa Rica



Camino a la construcción de espacios inclusivos: **Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas**

Linda María Madriz Bermúdez, Alicia Sandoval Poveda
y Viviana González Rojas

Presencia del discurso del poder en el cuento "Solo vine a hablar por teléfono", de Gabriel García Márquez

Carlos González Hernández

Sistema de creencias de los docentes y la influencia que ejerce desde la formación hasta la práctica en el aula

Rosa María Hidalgo Chinchilla

Falacias de la vida cotidiana

Yors Guillermo Solís Vargas

Sección literaria

Cuento "El burrito Sapoá"

Daniel Hernández Jiménez



Revista del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes

Suscrita en el índice internacional
(ISSN 1409-1534)

Primer semestre 2019 – N.º XLIII
Revista semestral que apoya la labor educativa de las personas colegiadas. Su objetivo es "promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas" (Ley N.º 4770).

- Sede Alajuela:
2437-8800
- Sede San José:
2539-9700

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@coltypro.com /
www.coltypro.com

Los textos presentados son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación:
Mónica Schultz • Renzo Pigati

Filólogo:
Óscar Aguilar Sandí

Editoras:
Samantha Coto Arias
Carla Arce Sánchez

Impresión:
Innografic de Costa Rica RG S.A.

Índice

Presentación 1

Artículos

Camino a la construcción de espacios inclusivos:
Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas
Linda María Madriz Bermúdez, Alicia Sandoval Poveda
y Viviana González Rojas..... 2

Presencia del discurso del poder en el cuento
"Solo vine a hablar por teléfono", de Gabriel
García Márquez
Carlos González Hernández 19

Sistema de creencias de los docentes y la
influencia que ejerce desde la formación hasta la
práctica en el aula
Rosa María Hidalgo Chinchilla..... 30

Falacias de la vida cotidiana
Yors Guillermo Solís Vargas..... 42

Sección literaria

Cuento "El burrito Sapoá"
Daniel Hernández Jiménez..... 50

Presentación



Junta Directiva 2019-2021

M.Sc. Fernando López Contreras

M.Sc. Ana Gabriela Vargas Ulloa

Dra. Jacqueline Badilla Jara

M.Sc. Ana Cecilia Domian Asenjo

M.Sc. Geovanny Soto Solórzano

M.Sc. Jairo Velásquez Valverde

M.Sc. Ingrid Susana Jiménez López

Presidente

Vicepresidenta

Secretaria

Prosecretaria

Tesorero

Vocal I

Vocal II

Consejo Editor 2019-2020

Gigliola Fiorella Monge Lezcano
Profesora en I y II Ciclos, Licenciada en Filología Española, Bachiller en la Enseñanza del Castellano y la Literatura, Licenciada en Educación con énfasis en la Enseñanza del Español, Máster en Psicopedagogía y Doctora en Educación.

Marianela Loría Rocha
Magíster en Lingüística, Antropóloga, Terapeuta del Lenguaje y Profesora de Educación Especial.

Ángel Benjamín Campos Chavarría
Licenciado en Filosofía, Licenciado en Docencia y Bachiller en Sociología.

Directora

Secretaria

Vocal I

Departamento de Comunicaciones

Samantha Coto Arias

Carla Arce Sánchez

Erika Morera Saborío

Yeslie Carmona Rodríguez

Jefa

Asistente

Promotora Virtual

Auxiliar

El Consejo Editor de la revista *Umbral* se complace en entregar la edición XLIII. Incluye tres artículos, un ensayo artístico y una creación literaria. En el caso particular de las investigaciones, se evidencia el empleo de un riguroso método científico, cuya posición crítica promueve el pensamiento divergente en las personas lectoras. En conjunto, todas las producciones intelectuales, que integran el cuerpo del presente número, ofrecen conocimientos e insumos aplicables tanto a la sociedad como al quehacer pedagógico en las instituciones educativas.

El contenido, que mostramos en esta edición, es fiel reflejo de nuestra sociedad, la cual requiere la eliminación de las barreras personales, institucionales, culturales y sociales. Necesitamos la apertura de oportunidades y el cumplimiento real de los derechos de todas las personas para ser incluidas en las diversas esferas. Para lograrlo, precisamos de un cambio de actitud, sensibilización y conocimiento para instrumentalizar los procesos. Derribemos los mitos. Eliminemos los prejuicios y mantenemos la apertura al optimismo en el marco de los derechos humanos. Todo ello forma parte de los objetivos, la misión y la visión de la revista *Umbral*.

El primer artículo se titula "Camino a la construcción de espacios inclusivos: Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas" y consiste en un ensayo artístico elaborado en coautoría por parte de Linda María Madriz Bermúdez, Alicia Sandoval Poveda y Viviana González Rojas. Expone el surgimiento del Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas, de la Universidad Estatal a Distancia, en alianza con el Teatro la Máscara y el Fab Lab Kä Träre. Se entremezclan las artes escénicas para el desarrollo de las habilidades sociales en jóvenes con discapacidad, a través de una experiencia artística de teatro y tecnología.

El segundo artículo lo expone la autora Rosa María Hidalgo Chinchilla y se nombra "Sistema de creencias de los docentes y la influencia que ejerce desde la formación hasta la práctica en el aula". Durante la etapa de educación superior, el estudiantado de Docencia adquiere destrezas y conocimientos en los procesos pedagógicos. Así, los docentes en ejercicio poseen creencias que cumplen un papel fundamental, porque en su desempeño dentro del trabajo de aula se reflejan las decisiones que continuamente toman en su metodología de enseñanza.

El tercer artículo, "Falacias de la vida cotidiana", del autor Yors Guillermo Solís Vargas, refuerza desde una perspectiva filosófica el tema de las falacias en la vida cotidiana en el estudio de la lógica en Costa Rica. Ofrece ejemplos comunes de falacias para demostrar la frecuencia con que se proporcionan estos razonamientos incorrectos. Asimismo, invita a la reflexión sobre las posibles consecuencias de su aplicación y la necesidad de debatir sobre la responsabilidad del Ministerio de Educación Pública ante la actual enseñanza de la lógica en Costa Rica.

(Continúa en la siguiente página)

El cuarto artículo se denomina “Presencia del discurso del poder en el cuento “Solo vine a hablar por teléfono”, de Gabriel García Márquez” y fue escrito por Carlos González Hernández. Desentraña cómo el sistema político ejercido por Francisco Franco durante su dictadura (1939-1975) causó humillación hacia muchos ciudadanos inocentes durante la administración franquista. Mediante el enfoque teórico del análisis crítico del discurso, se pretende escudriñar la trama textual de este cuento, que expone una cruel realidad a finales de la década de los setenta.

El cuento “El burrito de Sapoá” corresponde a una obra literaria escrita por Daniel Hernández Jiménez. Invita a recordar las hazañas de la gesta heroica de 1856, desde las vivencias de un simpático, pero aguerrido animal. El burrito del Sapoá, oriundo de Nicaragua, sufrirá las injusticias de las huestes de William Walker y acabará embarcado con las tropas costarricenses. La narración presenta aspectos poco conocidos de la campaña nacional, tales como su carácter centroamericano, muchas veces oculto en los discursos nacionalistas, la unidad y la solidaridad que unieron a los pueblos del Istmo ante amenaza del invasor.

La revista *Umbral* es visionaria y apertura espacios a la temática del paradigma inclusivo, puesto que la diversidad exige la eliminación de prácticas desiguales y discriminatorias. Ya no basta con solo reconocerla, debemos valorarla. Se trata de un conjunto de características de las personas y los colectivos. Representa un elemento de identidad, que particulariza y define al individuo como parte de la riqueza humana.

Consejo Editor

Camino a la construcción de espacios inclusivos: Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, de acuerdo con las tendencias y los movimientos, se ha implementado legislación a nivel internacional, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el año 2006 y ratificada por Costa Rica en el 2008, bajo la Ley N.º 8661, cuyo objetivo principal es el de “garantizar el disfrute en igualdad de oportunidades del conjunto de los derechos humanos para las personas con discapacidad” (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2008). Todo lo anterior ha repercutido en el ámbito nacional e incrementado los esfuerzos para garantizar el derecho a la inclusión en los diferentes contextos para grupos que, históricamente, fueron excluidos por alguna condición particular; entre ellos, las personas con discapacidad, quienes, con frecuencia, se enfrentan a limitadas posibilidades de formación, recreación y trabajo, entre otras.

Ante las necesidades de mayor participación de las personas con alguna condición de discapacidad, un grupo de padres de familia con algún hijo portador del trastorno del espectro autista (TEA) se



empoderó y se manifestó. Esta situación generó reflexión sobre opciones y necesidades de esta población en el seno de la Cátedra de Conceptualización de la Educación Especial, coordinada por la Dra. Linda Madriz de la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

En el proceso reflexivo en búsqueda de opciones que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad convergen dos aspectos fundamentales:

1. Las personas con TEA presentan dificultades para desarrollar habilidades sociales (Dos Santos, Becker, Ranzan, Bragatti & Ohlweiler, 2013; Neary, Gilmore & Ashburner, 2015; Reynoso, Rangel y Melgar, 2017).
2. Los esfuerzos de inclusión están más dirigidos a los aspectos académicos, especialmente durante las etapas de estudios básicos, que a los aspectos recreativos, sociales, artísticos, tecnológicos o espacios fuera de un contexto académico-laboral.

Linda María Madriz Bermúdez, Profesora en Educación Especial, Máster en Investigación Educativa y Doctora en Mediación Pedagógica. La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a lmadriz@uned.ac.cr, Universidad Estatal a Distancia.

Alicia Sandoval Poveda, Licenciada en Psicología. La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a asandovalp@uned.ac.cr, Universidad Estatal a Distancia.

Viviana González Rojas, Licenciada en Educación Especial. La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a vgonzalez@uned.ac.cr, Universidad Estatal a Distancia.

Recibido: 5 de julio, 2019
Aceptado: 21 de julio, 2019

RESUMEN

Este artículo expone el surgimiento del Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas, de la carrera de Educación Especial de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED, en alianza con el Teatro La Máscara y el Fab Lab Kä Träre y cómo se ha consolidado, a partir de un proyecto de investigación-acción.

Dicho proyecto pretende utilizar las artes escénicas para el desarrollo de las habilidades sociales en jóvenes con discapacidad, a través de una experiencia artística de teatro y tecnología. Aquí se presenta el trabajo realizado desde el planteamiento investigativo hasta la consolidación del equipo, mediante un recorrido histórico de la evolución del grupo y cada una de sus puestas en escena, para concluir cuáles son los planes a futuro con respecto de esta agrupación, según las mejoras observadas en las habilidades de expresión de emociones, comunicación, autocontrol y trabajo en equipo.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva • habilidades sociales • teatro • trastorno del espectro autista (TEA) • discapacidad.

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Madriz, L., Sandoval, A. y González, V. (2019). Camino a la construcción de espacios inclusivos: Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas. *Revista Umbral*, 43(1), pp. 2-18

Así, nace la idea del proyecto de investigación-acción para el desarrollo de habilidades sociales dirigido a individuos que requieran apoyo mediante una experiencia artística y tecnológica. Surgió en el año 2016 en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED, coordinado por el Fab Lab Kä Träre (laboratorio de fabricación de la Vice-rectoría de investigación de la UNED), y liderado por la carrera de Educación Especial.

Asimismo, la investigación se desarrolla en alianza con el Teatro La Máscara, centro josefino para el estudio de las artes escénicas de larga y fructífera trayectoria en el panorama artístico nacional. Se encarga de brindar el taller de actuación al grupo de jóvenes con TEA del proyecto, impartido por la docente y actriz Evelyn Solano y bajo la dirección de Bernal García, reconocido actor, dramaturgo y director nacional.

El presente recorrido histórico, del nacimiento del proyecto de investigación acción de la UNED hasta la consolidación del Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas, se abordará brevemente con los antecedentes de experiencias similares a nivel internacional y conceptos básicos de las temáticas desarrolladas. También, se describirá el proceso evolutivo del equipo al enfatizar la parte escénica. Se sintetiza en los cinco montajes teatrales. Se finaliza con una reflexión sobre las principales enseñanzas de este proceso y los aportes que este tipo de metodología brinda a la inclusión de personas en situación de discapacidad.

I. ANTECEDENTES

Con respecto a la búsqueda de proyectos que coincidan de alguna forma con los objetivos del Grupo Rompecabezas, se encontraron tres programas dedicados al estudio del teatro como una opción para el desarrollo de habilidades sociales en jóvenes con TEA, los cuales funcionan como antecedentes de esta investigación que se analizarán a grandes rasgos.

1.1. Programas de artes escénicas para personas con TEA

En primer lugar, el proyecto Milagro (The Miracle Project) se fundó en California. Su misión consiste en desarrollar habilidades comunicativas, sociales y comunitarias y en fortalecer la autoestima por medio de programas de teatro inclusivo y de expresión artística. Además de los jóvenes con TEA, este proyecto integra, en el desarrollo y la presentación de una obra musical, a pares sin discapacidad y las familias (Hall & Isaacs, 2011).

En segundo lugar, el proyecto The Shakespeare's Heartbeat ("el latido del corazón de Shakespeare") utiliza los conceptos fundamentales de este autor clásico de la literatura inglesa, a través de juegos sensoriales y de la actuación. Trabaja el contacto visual, el desarrollo de la conciencia sensorial, así como el hecho de mejorar el habla y lenguaje (Hunter, 2014).

En tercer lugar, el SENSE Theater se desarrolló en la Universidad de Vanderbilt. Se basa en la interacción con pares, juegos de teatro, juego de roles, improvisación, ejercicios de actuación y una presentación pública de una obra de teatro para interactuar y practicar las habilidades sociales adquiridas. Con este programa, se ha reportado una disminución de la activación fisiológica relacionada con la ansiedad, y ganancias tanto en la percepción como en el funcionamiento sociales y las habilidades adaptativas de los participantes (Corbett, Qualls, Valencia, Fecteau & Swain, 2014), mejora de las competencias sociales (Corbett et al., 2016) y el manejo de la ansiedad (Corbett, Blain, Ioannou & Balsler, 2017).

El objetivo principal del Grupo Rompecabezas es el desarrollo y la mejora de las habilidades sociales de los participantes. Se enfoca en cuatro categorías de análisis: expresión de emociones, comunicación, autocontrol y trabajo en equipo. Aunque en su primera etapa todos los participantes presentaban una condición de TEA, tras sus primeros dos años amplió su foco de cobertura a toda la población que requería mejorar sus habilidades sociales, con o sin discapacidad, para cumplir con la filosofía del equipo de trabajo de promoción y creación de espacios inclusivos.

1.2. Teatro, inclusión y trastorno del espectro autista

La terminología vinculada al ámbito de la discapacidad es básica y determinante para un abordaje adecuado de la población que presenta esta condición. La Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) define el término “discapacidad” de la siguiente manera:

El funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales. Como se ha indicado anteriormente, los factores contextuales incluyen tanto factores personales como factores ambientales. (...) Los factores ambientales interactúan con todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad. El “constructo” básico de los factores ambientales está constituido por el efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal (Organización Mundial de la Salud, 2001, pp. 12-13).

Por lo tanto, la discapacidad, más allá de una deficiencia del individuo, responde a las oportunidades y a las barreras que le da su contexto, es decir, es el resultado de una interacción del individuo con la sociedad. Desde la concepción de la discapacidad de la CIF (2001), las personas con TEA encuentran numerosas barreras en todos los contextos.

■ *El objetivo principal del Grupo Rompecabezas es el desarrollo y la mejora de las habilidades sociales de los participantes.*



Fotografía 1. Ioav Kaver, integrante del Grupo Rompecabezas, quien participa de una sesión tecnológica en el Fab Lab Kä Träre. Fuente: Archivo del proyecto.

El concepto de esta condición, según el DSM-V (APA, 2014), es una alteración del neurodesarrollo compuesta por deficiencias persistentes en la comunicación social y la interacción en diferentes contextos, patrones restrictivos de comportamiento, intereses o actividades (movimientos repetitivos, insistencia en la monotonía, inflexibilidad de rutinas o patrones, intereses restringidos y fijos anormales en intensidad o foco de interés, hiper o hipoactividad a los estímulos sensoriales). A las personas con un diagnóstico previo de Asperger o trastorno autista se les aplica este diagnóstico también y se unifican todos los anteriores.

Además, el TEA como condición implica una serie de limitaciones para la persona en su contexto (McLeod, Wood & Klebanoff, 2015), pero varían a lo largo de su vida. En el caso de la atención a niños y jóvenes, se priorizan, por lo general, los objetivos relacionados con mejorar sus habilidades de comunicación y flexibilizar su conducta, así como la regulación emocional y el autocontrol (Martos-Pérez y Llorente-Comí, 2013).

Se destaca que el teatro se considera una valiosa oportunidad para el desarrollo de las habilidades sociales en esta población, dado que trabaja aspectos de habilidad, motivación y creatividad que no suelen ser abarcados para personas con discapacidad (Sherratt & Peter, 2002). Los autores como Goldstein (2011) han encontrado diferencias significativas en el desarrollo de estas habilidades, a través del teatro, con respecto a otras expresiones artísticas como las artes visuales y la música. Marignac (2015) reporta también una mayor expresividad emocional en adultos jóvenes que practican teatro con respecto a aquellos que no lo hacen.

- *El paradigma inclusivo implica que todos deben estar incluidos en la sociedad, en todos sus ámbitos, sin dejar a alguien por fuera. Se consideran las necesidades de todas las personas y se enfatiza en el sentido de comunidad, aceptación y apoyo mutuo.*

Riofrío (2013) ha utilizado técnicas teatrales para el desarrollo de un mejor autoconcepto, motivación e independencia en jóvenes con discapacidad cognitiva y TEA. Blanco, Regueiro y González (2016) encontraron en un grupo de jóvenes que el teatro les permitió una mayor comprensión de las emociones, los sentimientos propios y ajenos y el entendimiento de escenas, así como el aumento de la autoestima. Calafat-Selma, Sanz-Cervera y Tárraga-Mínguez (2016) señalan que la mediación basada en el teatro es efectiva para ofrecer intervención educativa efectiva en términos de mejoras en el habla, interacción con los otros, juego y adaptación.

Todas estas experiencias (Blanco, Regueiro y González, 2016; Calafat-Selma, Sanz-Cervera y Tárraga-Mínguez, 2016; Corbett et al., 2016; Corbett et al., 2017; Corbett et al., 2014; Hall & Isaacs, 2011; Hunter, 2014; Riofrío, 2013) respaldan el planteamiento presentado por Sherratt & Peter (2002) de que las intervenciones desde el teatro permiten a las personas con TEA una serie de mejoras en su comportamiento al interactuar con otros, comprender sus intenciones, sus reacciones emocionales, ejercitar la flexibilidad de pensamiento y observar tantos sus conductas como las de los demás. Desde las artes escénicas también se pueden abordar situaciones de la vida diaria, explorar las relaciones interpersonales y la resolución de problemas cotidianos.

De acuerdo con los autores:

La intervención en el teatro se basa en la convicción de que muchos niños con autismo tienen un potencial subyacente que se basa en habilidades y predisposiciones latentes, y que estos pueden ser aprovechados, persuadidos y desarrollados a través de experiencias sociales significativas. Es evidente que un enfoque de desarrollo abiertamente estructurado puede enseñar a los niños con autismo a desarrollar juegos de simulación y permitirles usar esto espontáneamente en situaciones de juego libre. De esta manera, pueden aprender gradualmente a comprender los roles que otras personas asumen y cómo simular los pensamientos y acciones de otros. Esto permitirá una mejor comprensión de otras personas. La intervención de dramaturgia trae una noción de competencia social en lugar de 'deterioro' al alcance de muchos niños [Traducción propia] (Sherratt & Peter, 2002, p. 37).

Todos estos antecedentes sirven de fundamento para el Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas, el cual nace en un proceso de investigación-acción en que participaron, inicialmente, jóvenes desde los 12 hasta los 26 años con alguna condición de discapacidad y sus familias, además de otras personas voluntarias, con y sin discapacidad, desde un enfoque inclusivo.

Ahora bien, el paradigma inclusivo implica que todos deben estar incluidos en la sociedad, en todos sus ámbitos, sin dejar a alguien por fuera. Se consideran las necesidades de todas las personas y se enfatiza en el sentido de comunidad, aceptación y apoyo mutuo. Es una actitud y un sistema de valores y creencias donde incluir significa ser parte del todo (Arnaiz, 2005).

ABSTRACT

This essay aims to expose the way in which was born the Group of Inclusive Theater Puzzles of the Special Education Career of the UNED Education Faculty, in alliance with the Mask Theater and the Fab Lab Kä Träre, and how it has been consolidated from a research project that aims to use the theater for the development of social skills in disabled young people, through an artistic experience of theater and technology. For this, the work carried out from the research approach to its consolidation is presented through a historical tour of the evolution of the group through each of its presentations, to conclude with what are the future plans for this group based on the improvements observed in the skills to express emotions, communication, self-control and teamwork.

KEYWORDS

Inclusive education • social skills
• theater • autism spectrum disorder (ASD) • disability.

1.3. Punto de origen: el proyecto

El objetivo general del Grupo Rompecabezas consiste en desarrollar y mejorar las habilidades sociales, a través de la expresión artística en un ambiente de teatro. Para lograr el propósito investigativo fundamental, se requiere que los participantes sean capaces de reconocer los propios sentimientos y las emociones, visualizar la perspectiva emocional, por medio del juego de roles y la expresión artística, desarrollar destrezas de comunicación, fomentar el trabajo en equipo mediante la puesta en escena de una obra, así como habilidades que faciliten la convivencia social y el autocontrol.

Se inició en el año 2016 con sesiones semanales de trabajo y continúa en funcionamiento en la actualidad. La población inicial a la que estaba dirigida era jóvenes de 13 años en adelante, con condición de TEA. No obstante, a partir de 2018 se amplió a cualquier persona que necesite desarrollar las habilidades sociales. Se han utilizado diversos tipos de instrumentos para recolectar información: observaciones directas durante las sesiones, grupos de discusión de avances con el equipo y las familias, así como entrevistas con los participantes. Además, se han llevado bitácoras de cada una de las sesiones realizadas, tanto de arte como de tecnología, y diarios fotográficos.

Con toda la información recolectada con las técnicas señaladas, se ha desarrollado un trabajo de análisis, siempre bajo las cuatro categorías que se desprenden de los objetivos: expresión de emociones, comunicación, autocontrol y trabajo en equipo.

El equipo de trabajo del proyecto, el cual conforma en su totalidad el Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas, se puede dividir de la siguiente manera:

- Equipo de profesionales: Formado por una profesora de teatro y educadora, una terapeuta del lenguaje, tres profesionales en educación especial, una psicóloga, un comunicador y otra docente de educación especial.
- Voluntariado: Son personas que participan de las lecciones junto con los jóvenes, ninguno contaba con conocimientos previos de actuación. Brindan apoyo en el desarrollo de las clases y los montajes. Las edades varían entre los 5 y los 23 años. Los voluntarios se han integrado, ya sea porque acompañan a alguien del equipo de investigación o bien porque conocen sobre el proyecto por algún otro medio y es de su interés.
- Familias de los participantes: Se involucran en la organización de las funciones de presentación teatral y asisten a los jóvenes en su repaso semanal de escenas en las casas y traslados a los diferentes eventos, así como en la formación de actividades sociales complementarias.
- Jóvenes talleristas participantes: Son aquellos inscritos en el proyecto para trabajar en el desarrollo de sus habilidades sociales. En la actualidad participan quince personas con edades entre los 13 y 28 años.

Los participantes de los talleres se contactaron por medio de referencias de otros profesionales y por divulgación en medios de comunicación masiva y en redes sociales.

El primer grupo se mantuvo a lo largo del año 2016. Se integró con nueve participantes, seis hombres y tres mujeres, con edades promedio de 14 y 17 años. De este grupo, se mantienen activos para el año 2019 seis de ellos: cuatro hombres y dos mujeres.

El segundo grupo, conformado en el año 2018, se abrió con la participación de doce jóvenes, seis hombres y seis mujeres, con edades entre los 12 y 26 años; siete de ellos con una condición de TEA, dos personas con Síndrome de Down y tres personas con otras condiciones de discapacidad. Durante ese año, recibieron su propio taller de formación inicial en actuación, tal como el grupo original en 2016.

Para el año 2019, se realizó una fusión entre ambos grupos, compuesta por dieciséis participantes, seis del primer grupo y diez del segundo, y se mantuvo para el cuarto año del proyecto. La estabilidad de participantes a lo largo del proceso permitió crear una experiencia de cohesión grupal que se consolida bajo el nombre de Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas, el cual había sido conocido, hasta entonces, con el nombre del proyecto de investigación.

El nombre Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas se empezó a utilizar en el año 2018 para ambos grupos y nació de los mismos participantes. Cobija en su totalidad al equipo de participantes, personas voluntarias y equipo de investigación que trabajan en conjunto, tanto sobre el escenario como detrás de este, para llevar a cabo la presentación de cada puesta en escena de una obra teatral.

La característica esencial del éxito de la propuesta se ha basado en que las clases son impartidas por profesionales en actuación para la puesta en escena de una obra de teatro real. Las actividades en los talleres consisten en espacios de conversatorio sobre temas de interés, ejercicios de calentamiento, técnicas actorales, desarrollo de escenas y coreografías para contribuir en el montaje de la obra seleccionada.

Bernal García se encarga de dirigir, escribir o adaptar en el teatro, y es presentado al público al final de cada periodo como graduación del taller de actuación. Posteriormente, se inicia un nuevo ciclo de talleres para el montaje de una nueva pieza teatral, de mayor complejidad. Cada periodo cuenta con una duración de entre seis y ocho meses, dependiendo del avance que logren los participantes en el acoplamiento de la obra.

■ *El proyecto se inició en el año 2016 con sesiones semanales de trabajo y continúa en funcionamiento en la actualidad. La población inicial a la que estaba dirigida era jóvenes de 13 años en adelante, con condición de TEA.*



Fotografía 2.

Presentación de la obra *El Árbol de la Vida*.

Fuente: Archivo del proyecto.

Al inicio del proceso, en el 2016, se realizaban talleres de una hora y media. Después de tres años de trabajo, se aumentaron los periodos de atención de los participantes y se extendió la jornada de los talleres a dos horas.

Además de este extenso equipo de trabajo, diferentes instancias de la UNED se han involucrado en el proyecto. El Fab Lab Kä Träre brindó talleres de electrónica básica e impresión 3D para los jóvenes durante el primer año, impartidos por profesionales en computación, diseño y comunicación.

Posteriormente, en coordinación con dicho laboratorio, se desarrollaron talleres de Arduino y programación básica con bloques (con programas como Scratch y mBlock). En estos talleres, se diseñaron elementos con tecnología para utilizar en dos de las obras de teatro.

También, el Programa de Producción Audiovisual de la UNED ha apoyado consistentemente el proyecto, realizando grabaciones de cada una de las puestas en escena y un testimonial de los jóvenes y sus familias donde hablan sobre la experiencia de los dos primeros años del Grupo Rompecabezas. En la actualidad, está en proceso el planeamiento de un documental enfocado en los avances específicos en las categorías de comunicación, autocontrol, expresión de emociones y trabajo en equipo.

A la fecha, se han realizado cinco montajes que han colaborado en la consolidación del grupo de teatro como tal. Acto seguido, se detalla el recorrido de cada una de estas presentaciones.

II. DESARROLLO DEL GRUPO: LOS MONTAJES

A continuación, se reseña cada uno de los montajes realizados hasta la fecha y cómo es posible en estos apreciar el aumento de la complejidad de las presentaciones, la diversificación de habilidades de los participantes y la cohesión del grupo.

2.1. Querido Santa

La primera obra de teatro, titulada *Querido Santa*, fue presentada, en función única, en diciembre de 2016 en el Teatro La Máscara ante 200 espectadores. En ella participaron los nueve talleristas junto con actores y actrices profesionales, actores y actrices voluntarios y dos bailarinas que apoyaron el desarrollo de la presentación.

Esta obra llevó a escena la temática de la Navidad, con la historia de un niño huérfano, quien vivía en las calles y cuyo deseo de ese año para Santa Claus era el pertenecer a una familia. Este fue el pedido más importante del año en el Polo Norte y se convirtió en la misión de los duendes.

■ *La primera obra de teatro, titulada Querido Santa, fue presentada, en función única, en diciembre de 2016 en el Teatro La Máscara ante 200 espectadores.*



Fotografía 3. Presentación de la obra *Querido Santa* en el Teatro La Máscara. Fuente: Archivo del proyecto.

Los participantes cumplieron dos papeles: en una primera escena representaron transeúntes en una tarde de compras navideña y, en el resto de la obra, duendes de Santa. Solo uno de ellos mantenía su rol como el niño huérfano. El equipo de investigación, personas voluntarias y profesionales en actuación asumían los personajes con más diálogos: Santa, la señora Claus, una pareja malvada y una pareja que quería un hijo.

En este primer montaje, el peso de la actuación y la narración recaía en todo el equipo complementario para dar seguridad a los participantes y mayor oportunidad de éxito. Ello resultó ser otra buena práctica; así los jóvenes realizaron su primera actuación concentrados en temas de colocación sobre el escenario, postura, seguir la secuencia de las escenas, proyección de la voz y otros aspectos básicos desarrollados en el primer año de taller. En esta obra se incorporó una máscara personalizada con luces, la cual se confeccionó en los talleres de electrónica básica e impresión 3D con el Fab Lab Kä Träre de la UNED.

2.2. El Árbol de la Vida

Esta obra se estrenó en el mes de junio de 2017 en el Teatro La Máscara. Se presentó nuevamente en el Paraninfo de la UNED en el mes de agosto de 2017.

La temática principal de la obra fue la naturaleza. La historia se basó en cómo la calma y la riqueza natural del planeta Paz se interrumpió cuando la malvada Contaminación y sus secuaces decidieron buscar el Árbol de la Vida para destruirlo. Las criaturas de la creación, lideradas por Cometa, hallaron la forma de proteger el Árbol de la Vida y, con ello, su hogar.



Fotografía 4. Presentación de obra *El Árbol de la Vida*. Fuente: Archivo del proyecto.

En esta obra de fantasía, casi todos los personajes representaban un rol similar, como las criaturas de la creación o los secuaces de Contaminación; no obstante, la complejidad del personaje y la cantidad de diálogo de los participantes aumentó notablemente. Aun así, el peso del desarrollo de las escenas recaía en dos de las participantes del equipo de investigación, con los roles de Cometa y Contaminación; incluso hubo una escena en que tres participantes se mantuvieron solos en escena sin un adulto o persona voluntaria junto a ellos.

Para la presentación en la UNED, fue necesario trasladar y montar los paneles del escenario. En esta ocasión, se apreció cómo los jóvenes participaban de esta actividad de preparación también en un trabajo de equipo colaborativo, más allá de dedicarse meramente a actuar cuando les correspondía.

Esta obra requirió un trabajo importante en el área de autocontrol, con respecto a las texturas del vestuario y del maquillaje para crear a cada uno de los personajes. Aunado a esto, en el caso de la presentación en la UNED, se desarrolló en un contexto totalmente diferente al del teatro en que habían ensayado y se habían presentado anteriormente.

2.3. Una Navidad para recordar

La presentación se realizó en diciembre de 2017, en el Teatro La Máscara, con una asistencia de alrededor de 200 personas. En la función participaron los ocho jóvenes del proyecto más el grupo de voluntarios y el apoyo puntual del profesor de música de uno de los participantes que le acompañó. Ambos interpretaron su guitarra en escena.

Para esta ocasión, la Navidad fue el tema central y giró alrededor de la historia de Chayito y Sofiyita: dos mujeres en el ocaso de su vida, quienes revivieron juntas los mejores momentos de la Navidad en el pueblo en el que crecieron.

En esta obra de teatro, los adultos del equipo de investigación cumplieron un rol secundario, de apoyo a un sector del pueblo o los leñadores, o bien, como las mujeres que narraban la historia sentadas a un lado del escenario. Recrean con sus comentarios recuerdos en cada una de las escenas correspondientes.

El protagonismo lo ejercieron los participantes del grupo quienes, en esta ocasión, no interpretaron criaturas fantásticas sino a personajes de la cotidianeidad en un pueblo, con diferentes papeles como la alcaldesa y su asistente, estudiantes, cantantes, bailarines o leñadores. La cantidad de diálogo fue mucho mayor al de las obras anteriores, y las personas voluntarias tomaron roles de guía y acompañamiento en escena, nada más. En esta obra se integraron los faroles con luces programadas que habían realizado en el taller de tecnología, con apoyo del Fab Lab Kä Träre de la UNED.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Washington, London: American Psychiatric Publishing.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad: Programación curricular*. San José: EUNED.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica (2008). Ley N.º 8661: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo. *Diario Oficial La Gaceta*. San José, Costa Rica.
- Blanco, A., Regueiro, J. y González, M. (2016). El teatro como herramienta socializadora para personas con Asperger. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 116-125.
- Calafat-Selma, M., Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 95-108.

Fotografía 5.

Puesta en escena de *Una Navidad para recordar* en el Teatro La Máscara. Fuente: Archivo del proyecto.





Fotografía 6.

Presentación de obra de teatro *Así soy yo*, en el Teatro La Máscara. Fuente: Archivo del proyecto.

2.4. Así soy yo

En el año 2018, bajo el nombre de Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas, se realizó el montaje de la obra de teatro *Así soy yo*, la cual se ha presentado en tres ocasiones: en el Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, en el Teatro La Máscara y en el Instituto Tecnológico de Costa Rica.

En este montaje se explora la vivencia del acoso escolar y el miedo a ser uno mismo, que puede inspirar a los demás a través de las experiencias de un grupo de estudiantes y docentes de un colegio.

Esta obra muestra la evolución del grupo, especialmente en la parte de la técnica actoral, porque es de mayor complejidad, pues se trabajó directamente con una realidad cotidiana, como es el contexto escolar, y una problemática social: el acoso escolar. Para el montaje, se tomaron en consideración las opiniones y los ejemplos que las personas integrantes del grupo aportaron sobre sus propias vivencias.

Para esta ocasión, los adultos actuaron solamente como personajes secundarios desde los roles de docentes. De esta manera, los jóvenes participantes y los voluntarios se destacaron como los protagonistas y los antagonistas, quienes llevaron el peso de la trama en sus roles de víctimas, testigos o perpetradores del acoso escolar.

Además, se incorporaron elementos novedosos con respecto a las obras anteriores, como interactuar con una voz en *off*, coreografías sin música, proyección de un video con actuaciones de los protagonistas para introducir la temática, y ruptura de la cuarta pared para lanzar un mensaje impactante al público. También, en este montaje se utilizó por primera vez la figura de actor suplente, dado que uno de los participantes no podía asistir a una de las presentaciones, de forma que fue sustituido por un compañero del segundo grupo.

La obra se presentó, por primera vez, en contextos totalmente ajenos al proyecto y el ámbito de la UNED, porque en la presentación del Museo Histórico Cultural Juan Santamaría la convocatoria era gratuita y abierta a la comunidad, y en el Instituto Tecnológico de

Costa Rica estaba dirigida a funcionarios de la institución. Esto presentó el reto de amoldarse a realizar la presentación en escenarios desconocidos y diferentes a aquellos en los que se había ensayado el montaje.

2.5. El día que las brujas intentaron robarse la Navidad

Esta obra se presentó en función doble en el mes de diciembre de 2018 en el Teatro La Máscara. Constituyó el primer montaje del segundo grupo en formación. Se trató de un regreso a los personajes fantásticos. Pero, por la diversidad de habilidades mostradas por los participantes desde el inicio y la cantidad de participantes, fueron más diversos y repartidos los roles de los adultos y los voluntarios, sin que asumieran todo el peso de la trama.

La historia gira en torno a Nina, una niña que viaja de la mano de su hada madrina al Polo Norte en Nochebuena, donde Santa y sus duendes necesitaban ayuda para enfrentar a las malvadas brujas que, como cada año, intentaban terminar con la Navidad.

Se distribuyeron entre los participantes los papeles de brujas, duendes, Santa, la Señora Claus y Nina, apoyados por los adultos en papeles de brujas, duendes y el hada. En este caso, fue necesario también trabajar las reacciones con respecto al maquillaje, porque se aplicó desde la mañana y debían conservarlo para ambas presentaciones en la tarde, lo que todos lograron con éxito.



Fotografía 7.

Presentación de obra de teatro *El día que las brujas intentaron robarse la Navidad*.

Fuente: Archivo del proyecto.

Corbett, B., Blain, S., Ioannou, S. & Balsler, M. (2017). Changes in anxiety following a randomized control trial of a theatre-based intervention for youth with autism spectrum disorder. *Autism*, 1-11.

Corbett, B., Key, A., Qualls, L., Fecteau, S., Newsom, C., Coke, C. & Yoder, P. (2016). Improvement in Social Competence Using a Randomized Trial of a Theatre Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (2), 658-672.

Corbett, B., Qualls, L., Valencia, B., Fecteau, S. & Swain, D. (2014). Peer-mediated theatrical engagement for improving reciprocal social interaction in autism spectrum disorder. *Frontiers in pediatrics*, 2, 1-9.

Delgado, M. & Humm-Delgado, D. (2017). Las artes escénicas y el empoderamiento de jóvenes discapacitados. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 30, 111-126.

Dickinson, D. & Hutchinson, N. (2019). Changes in understandings and perceptions of individuals, significant others and community supporters involved in a theatre company for adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(3), 691-705.

Dos Santos, R., Becker, M., Razan, J., Bragatti, M. & Ohlweiler, L. (2013). Evolución de los niños con retraso del desarrollo y conductas del espectro autista. *Medicina (Buenos Aires)*, 73, 16-19.

Goldstein, T. (2011). Correlations Among Social-Cognitive Skills in Adolescents Involved in Acting or Arts Classes. *Mind, Brain, and Education*, 5(2), 97-103.

Hall, E. & Isaacs, D. (2011). *Seven Keys to Unlock Autism: Making Miracles in the Classroom*. California: Jossey Bass.

Hunter, K. (2014). The method. *Shakespearesheartbeat.com*. Recuperado de <http://www.shakespearesheartbeat.com/the-method/>

III. GRUPO DE TEATRO ROMPECABEZAS: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

A partir de febrero de 2019 se inició el trabajo con la unificación del grupo, conformado por dieciséis participantes del proyecto: ocho personas investigadoras, siete personas voluntarias, así como la profesora y el director del teatro, quienes son los mismos desde que inició el proyecto.

Desde el año anterior se trabajó en la identidad como un solo grupo, aunque se contaba con dos montajes diferentes. Para ello, se recurrió a símbolos como una camiseta con el logo en común del Grupo de Teatro Rompecabezas sin distinción entre un subgrupo o el otro.

Además, para marzo de 2019 se abrió el sitio web de la agrupación y el inicio de una página en Facebook exclusiva para este proyecto, que, a mediano plazo, se espera que sean administrados por los propios participantes. Se unificaron los grupos de comunicación con las familias y se realizaron dinámicas grupales en las primeras semanas de trabajo conjunto para potenciar sus relaciones.

En la actualidad, el grupo se encuentra trabajando en el montaje de una reconocida obra de teatro de un autor costarricense para presentarla a finales de este año. Está en proceso de ingresar como proyecto en la Fundación de la Universidad Estatal a Distancia para el Desarrollo y Promoción de la Educación a Distancia (FUNDEPREDI).

En ese sentido, cuenta con posibilidades de una mayor proyección para responder a solicitudes de diferentes lugares, nacionales e internacionales, con presentaciones para poder recaudar fondos con el propósito de financiar gastos de transporte, alimentación, vestuario, maquillaje y utilería. Se pretende consolidar un viaje al exterior para la puesta en escena de la obra *Así soy yo*.



Fotografía 8. Integrantes del Grupo Rompecabezas, quienes construyen máscaras en el Fab Lab Kä Träre. Fuente: Archivo del proyecto.

■ *En cuanto a las habilidades trabajadas, se han visto resultados de diferente impacto en cada uno de los participantes. Para cada obra ha aumentado su capacidad de relacionarse con las emociones de sus personajes.*

3.1. Habilidades sociales

Al inicio del proceso investigativo, las habilidades sociales eran el objetivo primordial del proyecto en el año 2016. Sin embargo, el uso del teatro como experiencia artística para este fin permitió la conformación del Grupo de Teatro Rompecabezas como compañía teatral, que consiste en un resultado destacable del trabajo realizado.

En cuanto a las habilidades trabajadas, se han visto resultados de diferente impacto en cada uno de los participantes. Para cada obra ha aumentado su capacidad de relacionarse con las emociones de sus personajes. Se ha incrementado la cantidad de interacciones entre los participantes en sus recesos, sus temas de conversación e, incluso, los medios, pues por iniciativa del grupo constituyeron su propio chat en un servicio de mensajería.

En cuanto al autocontrol, se muestra mayor concentración en las sesiones, el aumento de los periodos de atención, así como tolerancia a las texturas o estímulos sensoriales; por ejemplo, usar el maquillaje o el vestuario con tal de que la obra salga bien, a pesar de la evidente molestia que generan las texturas extrañas a algunos de los integrantes.

Finalmente, se evidencia en sus iniciativas de ensayar solos en sus ratos libres el trabajo cooperativo, puesto que los jóvenes se señalan mutuamente cuando les corresponde entrar a escena, ayudan a los demás a completar su vestuario y están pendientes de su utilidad. El compromiso con el grupo es visible desde aquellos que se identifican al expresar "yo soy actor" o "yo soy actriz".

IV. REFLEXIONES FINALES

En este apartado, por las características del paradigma de la investigación cualitativa en un modelo de investigación-acción, se plantea un proceso reflexivo permanente que conlleve al empoderamiento de los participantes para la transformación de su cotidianeidad.

El teatro, como medio para alcanzar un fin, mejora las habilidades sociales de los participantes (Sherratt & Peter, 2002); ha pasado a ser por sí mismo una respuesta, un espacio consolidado de encuentro con otros en el cual se abren las puertas para realizar de manera sostenida una actividad artística. En esta esfera no se juzga a nadie por lo que no puede hacer y se acepta que no todos cuentan con las mismas habilidades, sabiendo que cada uno aporta a cada montaje lo mejor que puede dar de sí.

La evolución de este grupo en sus habilidades actorales ha permitido ir elaborando con ellos montajes cada vez más complejos hasta abordar temas serios, como el del acoso escolar. A su vez, les ha dado voz para expresarse a través del teatro y la capacidad de

Kcuno, R. (2016). Querido Santa: una obra teatral que combina arte, destrezas y emociones. *Acontecer Digital*. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/gestion-universitaria/2783-querido-santa-una-obra-teatral-que-combina-arte-destrezas-y-emociones>

Marignac, I.M.V. (2015). *La expresividad emocional en adultos jóvenes que practican teatro y en adultos jóvenes que no practican* (Tesis de Licenciatura inédita). Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades "Teresa de Ávila". Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/expresividad-emocional-adultos-jovenes.pdf>

Martos-Pérez, J. y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 27 (1), S185-S191.

McLeod, B., Wood, J. & Klebanoff, S. (2015). Advances in Evidence Bases Intervention and Assessment Practices for Youth with an Autism Spectrum Disorder. Introduction. *Behavior therapy*, 46, 1-6.

Neary, P., Gilmore, L. & Ashburner, J. (2015). Post-school needs of young people with high-functioning Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 1-11.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión abreviada*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Pérez-Aldaguer, S. (2013). Effects of Collaborative Musical Theater on the Development of Social Competence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 117-138.

trabajar en conjunto con otros para lograr una meta en común, como ha sido el estreno de cada obra presentada hasta la fecha (Rodríguez, 2018; Ramírez, 2017; Kcuno, 2016).

Otra buena práctica fundamental del proceso, para el sostenimiento y el mantenimiento, ha sido la constante observación, sistematización y evaluación de resultados, lo que ha permitido identificar mejores técnicas de trabajo y modificaciones que fueran necesarias para la metodología desarrollada. De igual forma, ha enriquecido este proceso de sistematización y evaluación dar voz en la valoración del proceso a todas las personas: talleristas, voluntarias, equipo de investigación, familias.

Esta sistematización, sin embargo, no sería suficiente si no fuera de la mano con un proceso de divulgación y comunicación que no se ha limitado a exponer los resultados en ámbitos académicos. Más bien, ha incluido campañas de concienciación sobre la inclusión y ha promovido al Grupo de Teatro Inclusivo Rompecabezas ante el público en general, desde su propio sitio web y su propia página de Facebook.

La existencia del grupo es una evidencia viva de que la inclusión, a través del teatro, corresponde a un medio para el desarrollo de las habilidades sociales (Goldstein, 2011; Marignac, 2015; Pérez-Aldaguer, 2013; Riofrío, 2013) y el arte se convierte en un punto de encuentro para las personas más allá de sus características personales (Delgado & Humm-Delgado, 2017; Dickinson & Hutchinson, 2019).

Aquí, niños, jóvenes y personas adultas, estudiantes y profesionales, personas con y sin discapacidad, trabajan en conjunto para sacar adelante montajes cada vez más complejos de obras de teatro reales, que se presentan ante públicos conocidos y ajenos en un escenario familiar o extraño de teatro real.

Todas las personas participantes aportan al grupo. Cada una según sus capacidades y habilidades. Es posible observar avances en cada participación actoral según sus posibilidades. No se trata de un proceso terapéutico ni que se utilicen técnicas del teatro como herramientas de intervención. Más bien, los jóvenes disfrutan compartir juntos sus experiencias teatrales.

Todo lo anterior ha permitido que las personas aprendan unas de otras y en conjunto para completar las metas que se han propuesto en cada montaje gradualmente más complejo. De esta manera, todos los participantes se han ido complementando entre sí para formar el grupo actual, de la misma forma que cada pieza es fundamental para armar un rompecabezas.

Ramírez, K. (2017). Jóvenes con trastornos del espectro autista presentarán segunda obra de teatro. *Acontecer Digital* (en línea). Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/gestion-universitaria/2920-jovenes-con-trastornos-del-espectro-autista-presentaran-segunda-obra-de-teatro>

Reynoso, C., Rangel, M. y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222.

Riofrío, E. (2013). *Estudio del impacto creativo en el desarrollo del autoconcepto en nueve adultos con discapacidad intelectual y autismo a través de las técnicas teatrales* (tesis de licenciatura inédita). Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/4137>

Rodríguez, I. (2018). Teatro es aliado para mejorar destrezas de jóvenes con autismo. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/ciencia/salud/teatro-es-aliado-para-mejorar-destrezas-de-jovenes/5FX34XYMU5FALPEVP42LLHCL2Q/story>

Sherratt, D. & Peter, M. (2002). *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. Londres: David Fulton Publishers.

Presencia del discurso del poder en el cuento "Solo vine a hablar por teléfono", de Gabriel García Márquez



Fotografía con fines ilustrativos.

Carlos González Hernández

Máster en Literatura Latinoamericana, asesor nacional de Español para el Ministerio de Educación Pública. La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a carlos.gonzalez.hernandez@mep.go.cr

Recibido: 7 de junio, 2019

Aceptado: 21 de julio, 2019

I. INTRODUCCIÓN

Con el propósito de explicar el discurso del poder que se encuentra inserto, muy sutilmente, en el cuento de Gabriel García Márquez (escrito en el año 1978, pero publicado hasta 1991 en una antología llamada *Cuentos peregrinos*), se empleará el enfoque epistemológico conocido como análisis crítico del discurso (ACD) para evidenciar la manera en que se emplea el discurso del poder franquista para destruir a un individuo que no compagina con el paradigma establecido por un grupo dominante. Además, se analizarán diferentes enunciados de la trama textual para demostrar que, en este caso en particular, se cometió un atropello para invisibilizar definitivamente a un opositor de la autoridad.

RESUMEN

Mediante el enfoque teórico del análisis crítico del discurso, se pretende escudriñar la trama textual del cuento "Solo vine a hablar por teléfono" y, así, probar las innumerables injusticias de las que fueron víctimas muchos ciudadanos a finales de la década de los setenta en la España franquista, por medio de los hechos acaecidos al personaje de María de la Luz Cervantes en el Desierto de los Monegros. El propósito de este artículo es desentrañar cómo el sistema político ejercido por Francisco Franco durante su dictadura (1939-1975) causó humillación y oprobio hacia muchos ciudadanos inocentes quienes fueron considerados "personas non gratas", desprovistos de todos sus derechos constitucionales y encarcelados en manicomios para evitar la propagación de ideas contrarias que dañaran la imagen intachable del Gobierno. Dichas afrentas contra la humanidad, hasta hace pocos años, salieron a la luz pública en la prensa escrita española, con el fin de mostrar los horrores vividos durante el franquismo.

PALABRAS CLAVE

Boom latinoamericano • presos políticos • análisis crítico del discurso • inhabilitación social • dictadura.

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

González, C. (2019). Presencia del discurso del poder en el cuento "Solo vine a hablar por teléfono", de Gabriel García Márquez. *Revista Umbral*, 43(1), pp. 19-29

De acuerdo con Neyla Graciela Pardo Abril, en su artículo "Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo", los ACD se definen como

Un conjunto de principios y teorías interdisciplinarias, en los que se integran diferentes enfoques para la exploración e interpretación del nivel micro y macro-discursivo, cuyo núcleo de reflexión es siempre un problema social, cultural o político, relevante para la comunidad en la cual se produce, distribuye y comprende el discurso. Esta manera de reflexionar sobre la problemática socio-cultural tiene su hilo conductor en una posición crítica, a través de la cual el investigador se propone develar la desigualdad social, que cobra realidad en los discursos que promulgan, sostienen y legitiman los miembros de una sociedad al hacer uso de las expresiones sígnicas y los recursos tecnológicos disponibles. Se asume que, desde esta perspectiva, el discurso público orienta la acción social con la pretensión de priorizar intereses colectivamente elaborados y posicionados, en detrimento de los intereses y expectativas de otros sectores sociales (Pardo, 2011, p. 42).

Este marco teórico contribuirá para identificar las artimañas de un discurso manipulador que favorece el éxito de los perversos propósitos de un Gobierno dictatorial. De acuerdo con Teun A. Van Dijk, los ACD nacen como:

Un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El ACD, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (Van Dijk, 2009, p. 149).

Se destaca cómo se reproduce el discurso del poder político en la trama del cuento. Los ACD se dirigen, particularmente, al estudio de las estructuras y las estrategias de dominio y desigualdad, así como a las de resistencia y oposición, vinculadas con las relaciones sociales de clase, género, etnia, raza, orientación sexual, lengua, religión, edad, nacionalidad, entre otros. Dentro de los objetivos de los ACD, se pueden mencionar:

Descubrir, revelar o divulgar aquello que es implícito, que está escondido o que por algún motivo no es inmediatamente obvio en las relaciones de dominación discursiva o de sus ideologías subyacentes. El ACD se centra específicamente en las estrategias de manipulación, legitimación, creación de consenso y otros mecanismos discursivos que influyen en el pensamiento en beneficio de los más poderosos (Van Dijk, 2009, p. 17).

Para los ACD, la noción del contexto es fundamental. Como todos los discursos son históricos, solo pueden entenderse con referencia a su contexto: sociológico, político, socio-psicológico. De ahí la importancia del enfoque inter y multidisciplinar del que habla Van Dijk (2009). También, utiliza las categorías de intertextualidad e interdiscursividad para analizar las relaciones con otros textos y otros discursos. Al estudiar el papel del

discurso en la sociedad, centra su atención en las relaciones de poder, dominación, desigualdad, así como en la manera en que los integrantes de un grupo social los reproducen o les oponen resistencia a través del texto y del habla.

Van Dijk indica que los ACD poseen un perfil crítico cuando en sus análisis proponen que:

- a) Las relaciones de dominación se estudian primariamente desde la perspectiva del interés del grupo dominado y a favor de este.
- b) Las experiencias de los grupos dominados se emplean, además, como prueba para evaluar el discurso dominante.
- c) El estudio puede mostrar que las acciones discursivas del grupo dominante son ilegítimas.
- d) Pueden formularse alternativas a los discursos dominantes que coinciden con los intereses de los grupos dominados (Van Dijk, 2009, p. 26).

Un aspecto medular en los ACD es su posición ideológica. Constituyen un abordaje explícitamente crítico, lo cual implica una oposición al andamiaje del discurso de la élite. También, Van Dijk señala la necesidad de conocer los modos en que el discurso del poder se perpetúa para controlar a las masas. Para este cuento interesa analizar el discurso político, específicamente. Asimismo, develar por qué ese discurso es ilegítimo para el conglomerado, de manera que viola, radicalmente, los valores civiles y los derechos fundamentales de la sociedad.

II. INTERPRETACIÓN DEL CUENTO “SOLO VINE A HABLAR POR TELÉFONO”, DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

A continuación, se dividirá la trama textual en sus componentes estructurales para demostrar que el cuento de García Márquez está erigido sobre un evidente interdiscurso político representado a través de la historia ficcional que le acaece a María de la Luz Cervantes en el manicomio. En primera instancia, se examina el paratexto del cuento.



Fotografía con fines ilustrativos.

ABSTRACT

Through the theoretical approach of the Critical Analysis of the Speech, it is intended to scrutinize the textual plot of the story "I only came to use the phone", and thus, to prove the innumerable injustices of which many citizens were victims in the late seventies in Franco's Spain, through the events of the character of María de la Luz Cervantes in the Monegros desert. The purpose of this article is to unravel how the political system exercised by Francisco Franco during his dictatorship (1939-1975) caused humiliation and opprobrium to many innocent citizens who were regarded as "unpleasant people", deprived of all their constitutional rights and imprisoned in mental asylums to prevent the spread of contrary ideas that would damage the impeccable image of the Government. These insults against humanity, until a few years ago, came to public attention in the Spanish written press, in order to show the horrors experienced during the Franco regime.

KEYWORDS

Latin American Boom • political prisoners • critical discourse analysis • social disqualification • dictatorship.

1. PARATEXTOS

• **Verbal:** El paratexto por analizar es el título del cuento "Solo vine a hablar por teléfono", el cual está compuesto por una oración intransitiva con un sujeto elíptico (yo); este sujeto tácito remite a una acción que pudo ejecutar cualquier individuo (hombre o mujer). El verbo compuesto o perífrasis verbal de esta oración intransitiva es "vine a hablar" que indica, específicamente, una acción concreta que realiza un sujeto. Además, el infinitivo "hablar" especifica aún más la acción que se realizará. Cabe señalar que, también, este verbo presenta el deseo de entablar un proceso de comunicación concreto. Ahora bien, el adverbio de modo "solo" indica, claramente, que lo único que se va a realizar en el lugar es una conversación entre dos personas. Por último, el complemento circunstancial de instrumento "por teléfono" muestra el medio por el cual se efectuará la comunicación que ese alguien desea realizar. Este paratexto presenta una posible petición que alguien añora realizar para un fin determinado. Aunque este enunciado tendrá otro uso dentro del discurso hegemónico que está asentado en la trama textual.

2. COTEXTO

2.1. Estructura

Este texto se le clasifica como perteneciente al género literario cuento, el cual es definido por Ana María Platas Tasende, en su Diccionario de términos literarios, de la siguiente manera:

Género narrativo, de extensión breve y contenido anecdótico, mediante el que se relatan sucesos ficticios presentándolos como reales o fantásticos. El cuento se realiza mediante la intervención de un narrador y con la preponderancia de la narración sobre las otras estrategias discursivas (descripción, monólogo y diálogo). Puede estar escrito en verso, aunque generalmente, lo está en prosa. Sus límites son muy inciertos y sus diferencias con la novela, en especial con la novela corta, difíciles de establecer: suele ser más breve que ella y caminar rápidamente hacia el final, pero a veces ninguna de las dos características se cumple; suele tener menos personajes, pero en ciertas ocasiones posee más (Platas, 2004, p. 188).

Por los acontecimientos que suceden en la trama, se cataloga como un cuento fantástico. En la literatura, existen muchas clasificaciones para los cuentos de acuerdo con su temática. Pero eso depende del enfoque con el cual desee trabajar el analista de textos literarios. Aquí, se brinda un breve concepto del cuento fantástico, tomado, también, del diccionario de Ana María Platas:

Nos propone el relato la narración de eventos cotidianos, aunque, en un determinado momento del relato, se sucederá un hecho fantástico, que escapa a la comprensión de la realidad y que se mantiene hasta el final del cuento. Este hecho fantástico, por lo general, no puede ser explicado por la ciencia o por la razón, lo que provoca incertidumbre en el lector (Platas, 2004, p. 321).

2.2. Mundo mostrado

Para entender cuáles son los mecanismos que utiliza la élite política española al eliminar a sus opositores, se debe estudiar el discurso, las cogniciones que están subsumidas en él y para quién está dirigido en el cuento este ataque discursivo. Por lo tanto, el elemento del mundo mostrado que facilita este trabajo es el del personaje. En este caso en particular, la mujer mexicana de veintisiete años, María de la Luz Cervantes. Esto es útil para esta propuesta interpretativa, por cuanto se conocerá el objeto de repudio al que se dirige este discurso político ilegítimo y manipulador.

2.3. Retórica y estrategia discursiva

En este apartado, se analizan los enunciados que alimentan el discurso político inmerso para dañar la integridad y la libertad del personaje María de la Luz Cervantes. Primero se expone la estrategia discursiva de la cual se vale esa élite del poder: es la satírica. Lo anterior construye un entramado discursivo para convertir a una persona cuerda e inocente en una loca de atar. En otras palabras, privar a un individuo de su libertad por un simple diagnóstico de un médico, sin realizarle ningún tipo de pruebas clínicas. Según el *Diccionario de la lengua española*, la sátira se define como un: "Discurso o dicho agudo, picante y mordaz, dirigido a censurar o ridiculizar" (RAE, 2015, p. 1478).

A partir de esta noción, se descubre cómo los enunciados fortalecen un discurso político ilegítimo con propósitos perversos. Al inicio del cuento, se muestra una descripción de la acompañante del chofer que deja que María de la Luz se suba al automotor: "Una mujer que viajaba junto al conductor, de aspecto militar, pero de maneras dulces, le dio una toalla y una manta, y le hizo un sitio a su lado" (García, 2010, p. 33). Lo que hay que resaltar acá, para los intereses interpretativos, es que la acompañante tenía aspecto militar. Remite a un hecho histórico en la España franquista, el cual se evidencia en el artículo "La psicología en los campos de concentración de Franco" cuando:

Los brigadistas prisioneros del ejército de Franco que escapaban a la ejecución inmediata eran internados en campos de concentración. El principal era el de San Pedro de Cardeña, un monasterio medieval abandonado, situado a unos 13 km al sureste de la ciudad de Burgos (Bandrés, J. y Llavona, R., 1996, p. 2).

Esta acompañante militar le brinda el distintivo particular a María de la Luz para parecerse, sin cuestionamiento alguno, a las otras ocupantes del autobús, las cuales permanecen en silencio, producto de los fuertes fármacos que se les su-

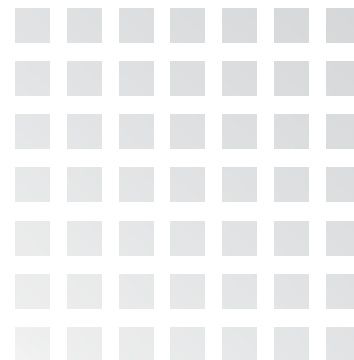
ministraron. Son la toalla y la manta las que provocan que el personaje protagónico sea incluido en el mundo de la "locura" para librar al Gobierno de turno de todos los opositores posibles. En el instante en que María de la Luz entra al bus, su vida toma un giro drástico.

Inmediatamente, la mujer con aspecto militar deja a María de la Luz en la puerta del enorme edificio, y le grita a María: "Buena suerte" (García, 2010, p. 33). Esta oración desiderativa es sumamente sarcástica y mordaz, por cuanto indica que María de la Luz necesita toda la suerte posible para salir bien librada de ese inhóspito lugar:

María empezó a correr hacia la entrada del edificio. Una guardiana trató de detenerla con una palmada enérgica, pero tuvo que apelar a un grito imperioso: «¡Alto he dicho!» María miró por debajo de la manta, y vio unos ojos de hielo y un índice inapelable que le indicó la fila. Obedeció (García, 2010, p. 33).

■ *Nos propone el relato la narración de eventos cotidianos, aunque, en un determinado momento del relato, se sucederá un hecho fantástico, que escapa a la comprensión de la realidad y que se mantiene hasta el final del cuento.*

■ *Algo sucedió entonces en la mente de María que le hizo entender por qué las mujeres del autobús se movían como en el fondo de un acuario. En realidad, estaban apaciguadas con sedantes, y aquel palacio en sombras, con gruesos muros de cantería y escaleras heladas, era en realidad un hospital de enfermas mentales.*



Se evidencia que, para María de la Luz, es imposible escapar de este lugar. Su calvario acaba de iniciar. Ya no es indiferente ante las empleadas del manicomio. La figura de prisionera ya está institucionalizada entre sus compañeras. Es una más de las internas del lugar y, por lo tanto, debe acatar las órdenes inmediatamente. Ya esta cita muestra un discurso controlador y dominante, donde no hay derecho para ningún tipo de reclamos o reproches por las conductas que se les imponen a las mujeres. El uso de las sinédoques “ojos de hielo” e “índice inapelable” fortalecen la idea de un patrón conductual institucionalizado, un protocolo para avasallar a toda costa a las internas. Asimismo, el enunciado “alto he dicho” connota un discurso de orden y dominio absoluto sobre un sujeto. No hay posibilidad alguna de apelar. Se anula al individuo completamente.

Otro enunciado donde se nota el marcado nivel de autoridad y sometimiento es el siguiente: “[...] recorrió la fila comparando una lista con los nombres que las recién llegadas tenían escritos en un cartón cosido en el corpiño” (García, 2010, p. 34). En esta cita, se muestra un referente histórico semejante al sufrido por los judíos durante la II Guerra Mundial, al tener una marca adherida a su cuerpo como símbolo de una etnia. En el caso del cuento, ese cartón cosido es lo único que las identifica como personas; pero María, por desgracia, no porta dicho documento. Por lo tanto, como ella ingresó en el autobús con las otras mujeres desquiciadas, se le incluye en ese mismo grupo de manera inmediata. Esta es otra prueba, según lo evidencian Javier Bandrés y Rafael Llavona (1996), de que: “[...] la psicología científica podía ponerse al servicio de cualquier ideología, incluyendo las totalitarias” (p. 10).

En una situación normal, el empleado busca cómo identificar al paciente y lo excluye de los demás; pero aquí, mediante la estrategia de la ironía, se rompe con la realidad establecida y, sin más que discutir, envían a María de la Luz Cervantes como una más de las integrantes del dormitorio de pacientes psiquiátricos.

Otro argumento fehaciente observado en este tipo de manicomios es la utilización de tratamientos inhumanos para domesticar y controlar a las internas, provocando así, graves daños y violaciones a los derechos constitucionales como ciudadanos libres de esa nación ibérica:

Algo sucedió entonces en la mente de María que le hizo entender por qué las mujeres del autobús se movían como en el fondo de un acuario. En realidad, estaban apaciguadas con sedantes, y aquel palacio en sombras, con gruesos muros de cantería y escaleras heladas, era en realidad un hospital de enfermas mentales (García, 2010, p. 34).

María se percató de encontrarse ante un grupo de mujeres robotizadas por la enorme cantidad de fármacos que se les suministran. Además, están encerradas en dormitorios colectivos, víctimas de tratamientos inescrupulosos para evitar que escapen: adormecimiento mental y físico mediante numerosos medicamentos. La metáfora “palacio en sombras” remite, finalmente, al manicomio-cárcel donde llevaron a María de la Luz.

Luego, en el siguiente enunciado se evidencia otra prueba del discurso político ilegítimo: el discurso médico subjetivo como aliado de los grupos elitistas:

Esa misma tarde María fue inscrita en el asilo con un número de serie, y con un comentario superficial sobre el enigma de su procedencia y las dudas de su identidad. Al margen quedó una calificación escrita de puño y letra del director: agitada (García, 2010, p. 35).

Sin ningún tipo de análisis previo o exámenes psicológicos hechos a la paciente, se le asigna un simple número de identificación a María de la Luz; la cosifica aún más, al quedar convertida en una estadística cualquiera. María de la Luz pierde su humanidad y viene a convertirse en un dato numérico más en una “institución mental” establecida por este gobierno dictatorial. Lo peor queda para el final del enunciado, por cuanto el médico, director del manicomio, solamente se digna a colocar un comentario superficial sobre el origen de esta mujer. García Márquez construye este cuento mediante el absurdo o lo irracional, ya que cualquier lector cuestionaría todos los “procedimientos” que se están llevando a cabo en este lugar para el diagnóstico de los pacientes.

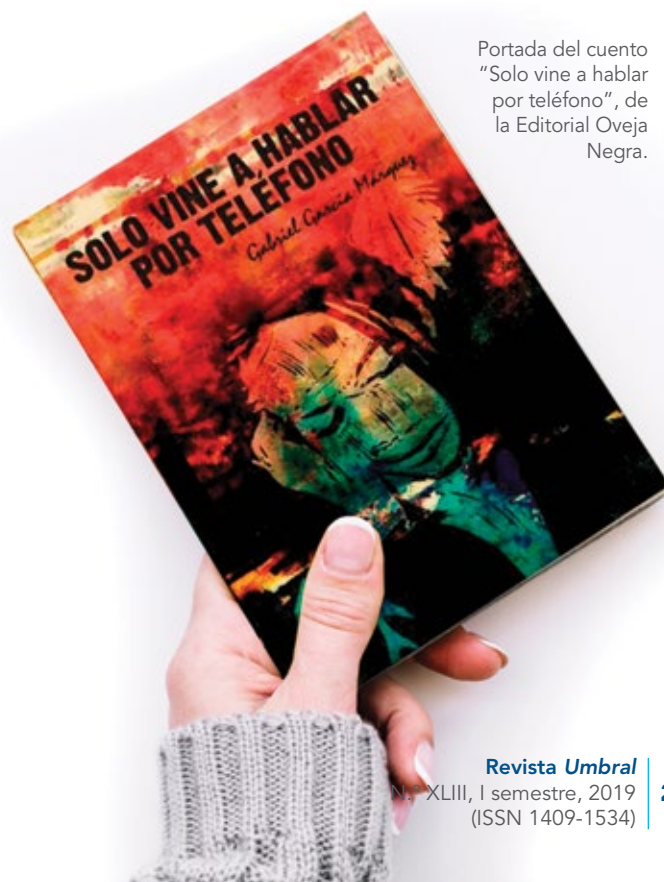
También, se muestra el curioso adjetivo que le endilga el psiquiatra a María de la Luz: “agitada”. No hay ninguna explicación clara y concisa que sirva para entender cómo una persona puede ser recluida en una institución mental por un diagnóstico tan parco y con tan débil criterio médico. Esto remite a que no es una arbitrariedad por parte del director del manicomio, sino de una autoridad mayor a él, que le da órdenes directas para controlar a ciertos individuos antónimos con las ideologías gubernamentales vigentes. En la cita anterior, quedan al desnudo los roles de poder ejercidos en estas instituciones al servicio de instancias que están necesitadas de apoyo para deshacerse de grupos opositores que intentan derrocar a la clase autoritaria.

A continuación, se expone una pista muy importante para argumentar la tesis. El discurso político inferido en estos enunciados apunta a una época de dolo inmenso para la sociedad española: la dictadura de Francisco Franco, donde

fueron encarcelados, injustamente, ciudadanos por el simple hecho de no apoyar la ideología de este autócrata. Se contempla la cruenta realidad de las internas cuando describen su lugar de convivencia: “[...] María preguntó con voz suficiente para que la oyera su vecina de cama: –¿Dónde estamos? La voz grave y lúcida de la vecina contestó: –En los profundos infiernos” (García, 2010, p. 37). Es terrible imaginarse la situación que viven las mujeres que están recluidas en este lugar. Tal es el caso de María de la Luz, quien fue enclaustrada sin posibilidad alguna de salir y sin una justificación válida y confiable de su situación médica.

Existe una prueba histórica, según lo indican Ricardo Campos y Ángel González de Pablo (2017), en donde explican la mancuerna que se manifestó entre la psiquiatría y el poder político franquista para minar a los opositores:

Es precisamente en este terreno donde la historiografía mantiene un alto contenido político, en ocasiones más próximo a la denuncia que el trabajo meticuloso, como lo es el caso de la obra de González Duro, *Los psiquiatras de Franco*, publicada en 2008. Duarte Beltrán ha señalado que la falta de una adecuada contextualización histórica de los estudios, indicando que redundarían, como en el caso de González Duro, en la idea de que las propuestas eugenésicas de los psiquiatras franquistas serían una suerte de teoría psiquiátrica ex nihilo, puesta al servicio de la ideología (p. 2).



Portada del cuento “Solo vine a hablar por teléfono”, de la Editorial Oveja Negra.



Fotografía con fines ilustrativos.

■ *Entre las innumerables torturas que recibieron estos presos políticos estaban: los electroshocks, los baños de agua fría y las inyecciones con trementina...*

Lo anterior se observa claramente cuando una de las mujeres del manicomio da una pequeña pista del lugar donde se encuentra este infierno en la Tierra: “–Dicen que esta es tierra de moros –dijo otra voz distante que resonó en el ámbito del dormitorio-. Y debe ser cierto, porque en verano, cuando hay luna, se oyen los perros ladrándole al mar” (García, 2010, p. 37). Es interesante cómo este detalle geográfico (Asturias) coincide con las ubicaciones reales de estos lugares de tormento que fueron implementados por el régimen franquista para controlar a todo aquel que se atreviera a desafiar su discurso prepotente y autoritario.

Se nota el discurso hegemónico político del franquismo que se valió de estrategias religiosas para mantener a raya a sus opositores, de manera que el discurso eclesiástico, hallado en el cuento de García Márquez, se convierte en un pequeño paliativo para el lúgubre abismo donde se encuentran encerrados estos ciudadanos: “Al principio se resistía a las horas canónicas con su rutina bobalicona de maitines, laúdes, vísperas y otros oficios de iglesia que ocupaban la mayor parte del tiempo” (García, 2010, p. 37). Este discurso religioso intenta adormecer las mentes de las mujeres que están en el manicomio para controlarlas.

Entre las innumerables torturas que recibieron estos presos políticos estaban: los electroshocks, los baños de agua fría y las inyecciones con trementina, como se nota a continuación cuando María de la Luz se rebela contra la autoridad del manicomio:

No obstante, la arrastraron hasta el pabellón de las locas furiosas, la aniquilaron con una manguera de agua helada, y le inyectaron trementina en las piernas. Impedida para caminar por la inflamación provocada, María se dio cuenta de que no había nada en el mundo que no fuera capaz de hacer por escapar de aquel infierno (García, 2010, p. 38).

Los partidarios franquistas llegaron a permitir dichas atrocidades en los diferentes sanatorios a lo largo de España para impedir que los reclusos políticos escaparan, según lo acotan Ricardo Campos y Ángel González de Pablo (2017):

Las investigaciones sobre algunos manicomios y sobre el tratamiento de las enfermedades mentales durante la Guerra Civil y el primer franquismo han permitido matizar las afirmaciones generales sobre su escasa importancia, al poner de relieve a través del estudio de historias clínicas la existencia más o menos precaria de una asistencia psiquiátrica y de una práctica clínica que utilizaba un arsenal terapéutico tanto físico y químico como coercitivo (p. 3).

En la trama del cuento, se encuentra el discurso médico negligente que apoya el desenfreno que realiza el régimen político de turno: "Nadie sabía de dónde llegó, ni cómo llegó, ni cuándo, pues el primer dato de su ingreso era el registro dictado por él cuando la entrevistó. Una investigación iniciada el mismo día no había concluido en nada" (García, 2010, p. 38). Es ridículo pensar que no exista un estudio serio para poder dictaminar si una paciente puede permanecer en un manicomio o no. Se sobreentende que hay derechos constitucionales mínimos para evitar que cualquier diagnóstico, a la ligera, le permita a un grupo político o a un médico privar completamente de su libertad a cualquier individuo en una sociedad; por lo tanto, lo expuesto anteriormente brinda más firmeza para pensar que María de la Luz Cervantes es una víctima política más del Gobierno franquista. Todo lo que le ocurrió fue un vil atropello para eliminarla del mapa social rotundamente.

El mismo psiquiatra mediocre y sin escrúpulos le indica al esposo de María que, en algunas ocasiones, las enfermedades surgen en la etapa madura del sujeto. En este cuento se manipula de acuerdo con las directrices de las autoridades del manicomio la petición de María de la Luz, de solicitar un teléfono para hacerle una llamada a Saturno. Es a partir de esta simple petitoria ("solo vine a hablar por teléfono") que se le tilda de obsesiva, loca y demente. Sin haberle preguntado absolutamente nada por su pasado o de dónde venía. Sin tener el mínimo conocimiento de su historia de vida.

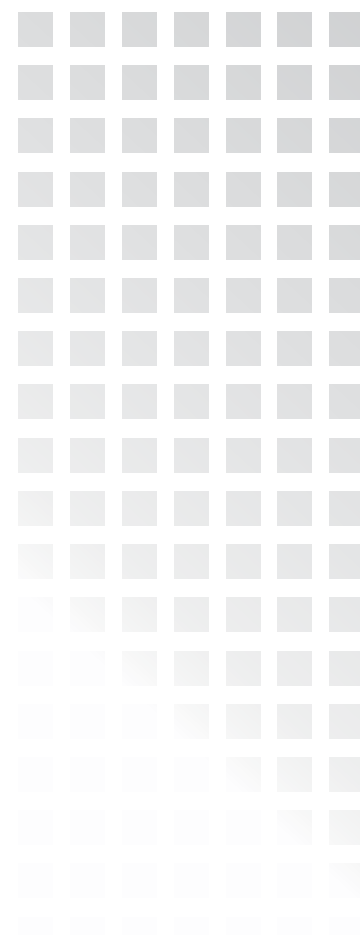
El lenguaje fino y bien construido del autor colombiano para mantener en vilo al lector ante el absurdo de los hechos desarrollados se evidencia completamente en el siguiente enunciado:

Hay conductas que permanecen latentes durante muchos años, y un día estallan, dijo. Con todo, es una suerte que haya caído aquí, porque somos especialistas en casos que requieren mano dura. Al final hizo una advertencia sobre la rara obsesión de María por el teléfono. —Sígale la corriente —dijo (García, 2010, p. 39).

El título del cuento es una premonición de todo lo que sufrirá María de la Luz Cervantes en este manicomio. Este enunciado lingüístico, a nivel perlocutorio, no produce el efecto deseado que añora María de la Luz, debido a que esta solicitud será la "sintomatología idónea" para catalogarla de "lunática".

María de la Luz no concibe que su esposo la crea loca, a partir de todas las mentiras que le han construido vilmente. Su desesperación explota al saber que permanecerá muchos años recluida en este lugar de tortura:

—¡Por Dios, conejo! —dijo, atónita—. ¡No me digas que tú también crees que estoy loca! —¡Cómo se te ocurre! —dijo él tratando de reír—. Lo que pasa es que será mucho más conveniente para todos que sigas por un tiempo aquí. En mejores condiciones, por supuesto (García, 2010, p. 39).



■ *Los dictadores se valieron de cualquier método para mantener el poder absoluto. A nivel social, tal vez nunca se sabrá cuántas víctimas cobró el Gobierno de Francisco Franco a lo largo de los años de su vigencia.*



Fotografía con fines ilustrativos.

Ya para este punto de la narración, María de la Luz sabe que nunca saldrá de ahí. Y el único ganador es el régimen dictatorial de Franco. La mejor prueba de la falsedad e ilegitimidad del discurso de la élite es donde el narrador indica, en un momento de la trama textual, que María nunca estuvo “loca”: “María interceptó la señal, miró hacia atrás, y vio a Herculina en la tensión del asalto inminente. Entonces se aferró al cuello del marido gritando como una verdadera loca” (García, 2010, p. 39). Con el uso del símil “como una verdadera loca”, permite descubrir el narrador, por descuido o intencionalmente, que María fue encerrada injustamente, sin una razón de peso para confinarla a una muerte en vida, por cuanto su “locura” es producto de una expresión lingüística, exclusivamente, y de un juicio de valor malintencionado. En ningún momento María de la Luz Cervantes perdió su cordura, fue perjudicada vilmente por intereses políticos de unos cuantos políticos inescrupulosos.

Otros dos enunciados sustentan que el sistema gobernante inflige perjuicio sobre sus antagonistas: “La sala de visitas, mezcla de cárcel y confesionario, era el antiguo locutorio del convento” (García, 2010, p. 39). En este pasaje del cuento se aclara el espacio en el que habitan estas mujeres: una cárcel. Lugar, muy distinto, a un típico manicomio. Se resemantiza el espacio de cautiverio como un sitio para privar de libertad a otro tipo de personas, ya no enfermos mentales, sino individuos opuestos al sistema. Los detractores del Gobierno son enviados a estos

purgatorios para no causar problemas a lo interno de la sociedad española.

Finalmente, una exnovia de Saturno, quien todavía le lleva cigarrillos a María de la Luz, confirma que María nunca estuvo loca:

Ella le contó que había seguido llevándole los cigarrillos a María, siempre que pudo, y resolviéndole algunas urgencias imprevistas, hasta un día en que sólo encontró los escombros del hospital, demolido como un mal recuerdo de aquellos tiempos ingratos. María le pareció muy lúcida la última vez que la vio, un poco pasada de peso y contenta con la paz del claustro (García, 2010, p. 40).

El hecho de que María de la Luz estuviera tranquila y serena, luego de tantos años encerrada (como lo señala el narrador: “Como un mal recuerdo de aquellos tiempos ingratos”), es producto de todo ese plan de contingencia que desarrolló el sistema político para someter cualquier tipo de sublevación.

2.4. Estrategia de mediación

La estrategia de mediación empleada es un solapado y muy bien escondido discurso político, que se vale de otros aparatos ideológicos del poder (como el discurso médico) para perpetuarse y eliminar a todos sus enemigos. Incluye a quienes sean apenas sospechosos. Todo esto, para continuar controlando un país y perpetuarse en el poder indefinidamente.

3. CONTEXTO

3.1. Prácticas discursivas

Las prácticas evidenciadas a lo largo del cuento de Gabriel García Márquez son indiscutiblemente de corte político, se tejen en el texto con la intención de mostrar la crueldad y la deshumanización ejercida contra los ciudadanos de su país por parte de los grupos aliados a Francisco Franco.

3.2. Implicaciones políticas y sociales

Las implicaciones de este discurso político son muy serias, destruyeron familias enteras sin arrepentimiento alguno. Se valieron de una opción médica para internar a personas inocentes en lugares de donde nunca saldrían. Los dictadores se valieron de cualquier método para mantener el poder absoluto. A nivel social, tal vez nunca se sabrá cuántas víctimas cobró el Gobierno de Francisco Franco a lo largo de los años de su vigencia. Los historiadores han desentrañado lo ocurrido en estos manicomios. Han mostrado al mundo la verdadera cara de estas instituciones y la funcionalidad para beneficiar la élite dominante de la época.

3.3. Tipo de sociedad

En síntesis, se concluye que la panorámica social está supeditada a los caprichos de un grupo dominante. Es una sociedad que no muestra la menor compasión por sus conciudadanos. Aunque en el cuento se indica que María de la Luz Cervantes es mexicana, no existe el menor respeto por los derechos universales que tienen todos los seres humanos, tales como la integridad personal, el derecho a la inocencia y la libertad de tránsito. El único objetivo de la dictadura es perpetuarse en el poder a toda costa. Por último, se rescata la inoperancia profesional de los "médicos" que trabajan en estos sanatorios. A muchos de ellos no les interesó condenar personas mediante una paupérrima justificación sobre su estado de salud. De esta manera, se evidencia cómo algunos aparatos ideológicos del Estado coadyuvaban a fortalecer los intereses de unos pocos.

4. CONCLUSIONES

En el cuento "Solo vine a hablar por teléfono" se percibe el andamiaje ideológico malévolo implantado por la dictadura franquista, con el único fin de invisibilizar radicalmente a los republicanos, quienes no compartían las ideas imperantes. Se observó, en la ficción de García Márquez, cómo el personaje de María de la Luz Cervantes es sometido sin cuestionamiento alguno por el psiquiatra, Herculina y el resto del equipo médico para retenerla contra su voluntad en un inhóspito manicomio (se sepulta así, de manera simbólica, la vox populi, ante las imposiciones ideológicas de un sistema absolutista).

Cabe destacar que lo más valioso en la trama textual es evidenciar que cualquier régimen político totalitario en el orbe nunca traerá beneficios para la sociedad en la cual se asienta. Más bien, procura erradicar cualquier amenaza proselitista que pueda ocasionar perjurio contra alguno de sus proyectos.

Finalmente, es relevante mencionar que, dentro de la ficción narrativa, se esconde ese discurso del poder político histórico del franquismo que buscó mantener el control sobre toda la población española en un momento determinado, con el empleo de cualquier estrategia punitiva para nunca abandonar su posición privilegiada sobre el conglomerado.

Referencias bibliográficas

- Bandrés, J. y Llavona, R. (1996). La psicología en los campos de concentración de Franco. *Psicothema*, 8 (1): 1-11. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1>
- Campos, R. y González de Pablo, A. (2017). Psiquiatría en el primer franquismo: saberes y prácticas para un "Nuevo Estado". *Dynamis*, 37(1), 13-21. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-95362017000100001&lng=es&lng=es
- García, G. (2010). *Doce cuentos peregrinos*. Madrid: Editorial Mondadori.
- Pardo, N. (2011). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (N.º 19), pp. 41-62.
- Platas, A. (2004). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2015). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=XKu25w9>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Editorial Gedisa.



Sistema de creencias de los docentes

y la influencia que ejerce desde la formación hasta la práctica en el aula

Rosa María Hidalgo Chinchilla,

Licenciada en Estimulación y Desarrollo del Lenguaje, Máster en Psicopedagogía, Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Preescolar y Bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis en Preescolar. La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a rhidalgo@uned.ac.cr, Universidad Nacional Estatal a Distancia.

Recibido: 8 de julio, 2019

Aceptado: 21 de julio, 2019

INTRODUCCIÓN

Las creencias de los docentes hacen referencia a decisiones tomadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje influenciadas por la formación profesional, la experiencia, la cultura y las propias teorías personales que el docente, de una u otra manera, utiliza para afrontar la compleja tarea educativa, por lo que se pueden considerar como las tendencias o las disposiciones que les llevan a enseñar de un modo determinado.

Las creencias, como parte del pensamiento del docente, se pueden concebir como los juicios personales que impulsan su "modo de enseñar" (Prieto, 2007). Estos son conocimientos anclados valiosos, le funcionan en la actuación pedagógica, por lo cual influyen en sus percepciones y juicios, determinan su conducta en el aula. Asimismo, muchas veces son más influyentes las creencias que los conocimientos adquiridos en el proceso de formación; ejemplo de ello es lo que el docente considera vale la pena o no de ser aprendido por los estudiantes.

Los futuros docentes traen consigo una serie de creencias y conocimientos adquiridos a lo largo de su vida, que determinan o afectan su conducta en el aula. Por lo que descubrirlas y explorarlas puede ayudar al profesorado a cambiar el pensamiento con que fundamenta la toma de decisiones para su práctica profesional.

Por lo anterior, este trabajo tiene como objetivo conocer cuáles esfuerzos de investigación se han llevado a la práctica en los últimos años en relación con el estudio de las creencias y su implicación en el pensamiento del profesorado.

DESARROLLO

Las creencias son uno de los constructos psicológicos más importantes en la formación del estudiante para educador. Algunos autores, como Pajares (1962), las definen como verdades personales, derivadas de la experiencia o de la fantasía, teniendo un fuerte componente evaluativo y afectivo. Estas influyen sobre las percepciones y juicios que afectan el comportamiento en el aula. De igual modo, Prieto (2007) expone que las creencias son juicios personales, permiten al profesor articular su pensamiento sobre la práctica docente de un modo más o menos consciente para dotarla de sentido. En esta misma línea, Rodríguez-Sosa y Solís-Manrique (2017) coinciden en que son “verdades personales” que derivan de las percepciones de las experiencias y se manifiestan en opiniones, actitudes o acciones, base de los procesos de toma de decisiones, condicionándolos (Pajares, 1992).

Relacionado con lo anterior, Brown y Cooney (1982) entienden las creencias como predisposiciones a la acción específica del contexto y determinantes esenciales de la conducta; y Samuelowicz (1999) las concibe como disposiciones a interpretar y actuar de un modo determinado. Rokeach (1968) explica las creencias como la proposición simple, consciente o inconsciente, como resultado de lo que una persona dice o hace.

García y Sánchez (2002), al igual que Serrano (2010), hacen una relación de las creencias con aspectos afectivos. Así, García y Sánchez (2002) las conciben como parte del dominio afectivo, compuestas por elementos afectuosos, evaluativos y sociales que permiten a la persona organizar y filtrar información para construir la conciencia de realidad y la visión del mundo. Estas autoras conciben las creencias en esquemas conceptuales que filtran la nueva información sobre la base de las procesadas anteriormente, organizan la identidad social del individuo y permiten realizar anticipaciones y juicios acerca de la realidad.

De igual forma, Serrano (2010) dice que las creencias son componentes del conocimiento, subjetivos, poco elaborados, generados por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las tomas de decisiones y actuaciones personales y profesionales. Ellas no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan; esto las hace muy consistentes y duraderas para cada individuo.

RESUMEN

Las creencias pueden definirse como las ideas, juicios o concepciones que forman parte del pensamiento de una persona que, a su vez, influyen en las percepciones, evaluaciones y juicios que determinan el comportamiento. En los docentes, las creencias cumplen un papel fundamental, pues a lo largo de su vida han formado una serie de ideas sólidas que, muchas veces, mediante su trabajo de aula se ven reflejadas en las decisiones que continuamente toman en su práctica de enseñanza. Con el objetivo de conocer qué se ha investigado acerca de las creencias y su implicación en el pensamiento del profesorado, se realizó una revisión de literatura científica de los últimos 10 años. De esta revisión surgieron resultados interesantes; uno de ellos es la coincidencia en que las creencias que sostienen los docentes tienen un impacto considerable en sus percepciones, en sus juicios, porque son más influyentes que los propios conocimientos adquiridos en la educación superior. De ahí la importancia de tomarlas en consideración en los procesos de formación docente.

PALABRAS CLAVE

Creencias de los docentes • juicios personales • teorías implícitas • proceso de formación.

CÓMO CITAR / HOW TO CITE


Hidalgo, R. (2019). Sistema de creencias de los docentes y la influencia que ejerce desde la formación hasta la práctica en el aula. *Revista Umbral*, 43(1), pp. 30-41

De lo anterior, puede manifestarse que las creencias son un sistema donde los constructos del docente guían su forma de pensar, evaluar y hacer en el aula, responden casi siempre al sentido común, pues son de naturaleza tácita, es decir, tienden a construirse en el intercambio con el medio y con otras personas, motivo por el cual quienes pertenecen al mismo grupo suelen tener ideologías similares. Para Rodríguez (2015), el sistema de creencias es intuitivo, tácito e implícito: las personas no son conscientes de ellas o de sus efectos. De ahí la importancia de generar espacios de reflexión, con el fin de que el docente sea consciente de ellas, las haga explícitas y entienda cómo estas pueden influir en su trabajo.

Según Rokeach, citado por Pajares (1992), todas las creencias tienen tres componentes. El primero se refiere al componente cognitivo, que representa el conocimiento. Un segundo componente es el afectivo, capaz de despertar emoción; y un tercer componente es el conductual, cuando lo que se requiere es acción; por tanto, actúan cuando es necesario. Así, las creencias se constituyen de emociones, sentimientos, conocimientos y desempeños.

Por su parte, Pajares (1992) señala cuatro características significativas de las creencias: la presunción existencial, la alternancia, la carga afectiva y evaluativa y la estructura de la memoria episódica:

- Las presunciones existenciales son verdades personales respecto a la realidad social y física. Estas creencias no se ven afectadas por la persuasión, son entidades inmutables, se forman por accidente, por experiencias intensas o por una secuencia de eventos; existen más allá del control y del conocimiento y están presentes en todos los seres humanos.
- La alternancia es cuando se intenta crear una situación ideal como consecuencia de una mala experiencia, alternativa que difiere de la realidad.
- Las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo más fuerte que el conocimiento. El afecto opera independiente de la cognición, la cual está asociada al conocimiento.



■ *Los futuros docentes traen consigo una serie de creencias y conocimientos adquiridos a lo largo de su vida, que determinan o afectan su conducta en el aula.*

El conocimiento de un área se diferencia de los sentimientos respecto a otra. Los docentes enseñan el contenido de un curso, según los juicios que tengan respecto al contenido en sí. La combinación entre afecto y evaluación puede determinar la energía que los docentes le ponen al desarrollo de una actividad.

- La estructura de la memoria episódica es producto de la experiencia vivida. "Una experiencia crucial en la vida de un docente o algún profesor importante en su formación profesional genera una memoria episódica detalladamente rica que sirve posteriormente como inspiración o marco de referencia para sus futuras actuaciones pedagógicas" (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

Otras características de las creencias son mencionadas por Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010). Estos investigadores indican que se forman desde edades tempranas, lo que las hace difíciles de modificar; su función adaptativa ayuda a las personas a definir y comprender el mundo en que están inmersos e inclusive a entenderse a uno mismo. También, estos investigadores hacen mención a la relación estrecha entre conocimiento y creencia; no obstante, su diferencia radica en la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias, convirtiéndolas en un filtro para interpretar nuevos fenómenos.

De igual forma, Rodríguez y Solís (2017) mencionan tres características interesantes de las creencias:

1. Se construyen mediante las interacciones con los otros y en la mayoría de las veces del mismo grupo social, situación que favorece que las creencias se mantengan en el tiempo y en la reproducción.
2. No necesitan ser validadas ni requieren de reglas lógicas para determinar su correspondencia con situaciones reales.
3. Suelen ser implícitas, es decir, las personas no son conscientes de tenerlas.

Las creencias pueden estar relacionadas con un conjunto mayor de principios que pueden denominarse teorías implícitas. Según Rodríguez (2015), son elementos subyacentes a la acción del profesional en educación, tienen carácter epistemológico, filosófico y conceptual que demarcan los juicios, las interpretaciones, la toma de decisiones y la realización de ciertas acciones y verbalizaciones. Para Macchiarola, citado por Inés Rodríguez (2015), las teorías implícitas son interpretaciones simplificadas de la realidad; aunque son inconscientes, ostentan algún tipo de organización, estructuración y sistematicidad que beneficia la interpretación y predicción de hechos.

METODOLOGÍA

Este estudio se basa en una investigación documental desde un enfoque cualitativo. Para ello, se construyó un estado del arte relacionado con las creencias docentes, y se consultó y sistematizó literatura científica registrada en diferentes bases de datos como Dialnet, Redalyc y Scielo. Durante esta revisión se consultaron alrededor de 30 artículos; por su actualidad se escogieron 14 de ellos, realizados en los últimos 10 años, tanto en el ámbito nacional como internacional. Del análisis elaborado a los artículos emergieron siete categorías (Cuadro N.º 2) que representan las formas de definición de las creencias de los autores consultados y ayudaron a clasificar las convergencias o discrepancias entre los teóricos.

DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN

Las creencias de los docentes, desde hace varios años, se han constituido en objeto de investigación por el impacto que tienen en las acciones en el salón de clase, pues algunos docentes dejan de lado los aprendizajes adquiridos en su proceso de formación y enseñan bajo estas ideas o preconcepciones emanadas del cómo fueron enseñados u otras experiencias.

ABSTRACT

Beliefs can be defined as the ideas, judgments or conceptions that are part of a person's thinking and which in turn influence the perceptions, evaluations and judgments that determine behavior. In teachers, beliefs play a fundamental role, every educator throughout his life has formed a series of consistent beliefs that often mediate his classroom work, which is reflected in the decisions he continuously makes in his teaching practice. In order to know what has been researched about the beliefs and their implication in the teachers' thinking, a review of the scientific literature of the last 10 years was made. From this review arise interesting results, one of them is the consensus that the beliefs held by teachers have a considerable impact on their perceptions, in their judgments because they are more influential than the knowledge acquired in higher education. Hence the importance of taking them into consideration in teacher training processes.

KEYWORDS

Beliefs of teachers • personal judgments • implicit theories • training process.



Los estudios revisados tienden a presentar, por un lado, las creencias como juicios que determinan en el profesional de la educación –independientemente de su especialidad– la forma de actuar en el aula y, por el otro lado, hacen hincapié en la importancia de tomarlas en cuenta en los planes de formación como base para la generación de nuevas propuestas formativas.

En el siguiente cuadro se ofrece un resumen de las investigaciones consultadas acerca de las creencias de los docentes y las conclusiones más relevantes a las cuales llegaron los investigadores.

Cuadro N.º 1: **Investigaciones sobre las creencias docentes**

Autores	Aspectos investigados	Conclusiones relevantes
García y Blanco (2017)	Creencias de los docentes de Matemática en secundaria sobre la evaluación. Ejemplo: "Creo que en Matemática es mejor utilizar solamente pruebas escritas como instrumentos de evaluación".	Se insiste en la importancia de conocer las creencias de los docentes para mejorar la práctica educativa. "Las tareas profesionales y educativas tendrán mayor probabilidad de éxito si en su planificación consideran el pensamiento de los profesores" (Rico y Gil citados por García y Blanco, 2017, p. 3).
Paternina y Quessep (2017)	Creencias y concepciones de los docentes. Ejemplo: el docente de Matemática es valorado por involucrar activamente a los estudiantes en el aprendizaje por descubrimiento y en la resolución de problemas.	Las creencias son juicios y evaluaciones que las personas hacen de sí mismas, de los otros y del mundo que lo rodea, son las generalizaciones que se hacen de la causalidad o significados de la realidad; que no están fundamentadas en la racionalidad, sino sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas.
Chaves-Esquivel, Alpízar-Vargas y Alfaro-Arce (2016)	Creencias de los docentes de Matemáticas y las creencias de los estudiantes en formación. Ejemplo: "Las mejores estrategias para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas se orientan hacia el trabajo individual del estudiante".	La percepción sobre la formación universitaria, en relación con aspectos teóricos, estrategias de enseñanza y de evaluación, no tiene estrecha relación con la labor profesional que deberían realizar en las aulas, lo cual es tema de análisis de las diferentes instancias que forman educadores.
Rodríguez (2015)	Sistema de creencias, opiniones y prácticas respecto a la enseñanza inicial de la lectura escrita. Ejemplo: la creencia de los profesores de que la enseñanza inicial de la lengua escrita guía en algún momento la práctica de enseñanza.	Las creencias tienen un componente emocional y evaluador susceptible de manifestarse por medio de declaraciones verbales. Además, hay relación entre el sistema de creencias de los docentes y la enseñanza inicial de la lectura y cómo estas guían las prácticas de aula realizadas por los docentes en su acción pedagógica. Para conseguir cambios significativos en la educación, tanto en su concepción como en su ejecución, se tienen que tomar en cuenta las opiniones, ideas, creencias y prácticas reales de quienes llevan a cabo la educación.



Autores	Aspectos investigados	Conclusiones relevantes
Domínguez-Gaona, Crhová y Molina-Landeros (2015)	Creencias sobre la colaboración en la investigación de los docentes de lenguas extranjeras. Ejemplo: "Trabajar de manera colaborativa me genera beneficios".	Las creencias están situadas en un contexto determinado y moldeadas por experiencias previamente vividas y que interfieren en sus decisiones.
Estévez-Nenninger, Valdés-Cuervo, Arreola-Olivarria y Zavala Escalante (2014)	Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. Ejemplo: "Conozco mejor que mis estudiantes lo que es importante y necesitan saber. Deben aceptar mis decisiones al respecto".	El papel que desempeña la experiencia en la conformación de las creencias es una característica que ha sido reconocida. Se destacan diferentes tipos de creencias configuradas desde la experiencia personal y que han sido reforzadas mediante el respaldo social, lo que las hace más resistentes al cambio.
Alsina y López (2014)	Los procesos matemáticos en el sistema de creencias de los estudiantes para maestro. Ejemplo: "Los aspectos cognitivos (inteligencia, memoria, cálculo mental y escrito, comprensión) son los que mejor definen a las matemáticas".	Los estudios que se relacionan con la visión de la Matemática de los futuros docentes revelan cómo estos profesionales construyen su identidad profesional, y desde este marco se considera necesario que quienes forman a estos profesionales tomen en cuenta los puntos de vista negativos y promuevan procesos de cambio durante la formación inicial. De esta manera, se podría evitar que los futuros docentes lleguen a la práctica profesional con creencias acerca de la naturaleza de las matemáticas que impliquen omisiones importantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Mansilla y Beltrán (2013)	Coherencia o incoherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo. Ejemplo: la creencia de que la didáctica es únicamente algo lúdico, motivador y necesario para entregar los contenidos.	Para estos investigadores, tanto el conocimiento de los profesores como las creencias de las estrategias didácticas que utilizan en el aula influyen en la planificación de la acción educativa, en sus conductas durante la interacción del aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013)	Las creencias de los docentes que están en la base de las prácticas pedagógicas. Ejemplo: la creencia de que la vocación y la pasión son elementos fundamentales a la hora de impartir una asignatura, puesto que por medio de ellas se logran satisfacciones en el quehacer profesional y se consiguen mejores resultados al momento de motivar a los estudiantes, ya que para enseñar no basta solo el interés por una disciplina.	Para modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario que los docentes reflexionen acerca de las creencias que se encuentran en la base de sus prácticas y, así, llevar a cabo acciones de reconstrucción a nivel de aula para cambiar la docencia. Si un docente logra reflexionar acerca de su práctica, se da apertura para analizar las situaciones, los procedimientos, la toma de decisiones, las teorías implícitas y la forma de acercar el contenido a los estudiantes. De esta manera, estudiar y describir las creencias docentes sería básico para la propuesta de cambios significativos en la formación inicial y permanente del profesorado.

Autores	Aspectos investigados	Conclusiones relevantes
Ferreira (2012)	<p>Creencias y concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>Ejemplo: las creencias y concepciones median sus posturas y prácticas respecto a la evaluación de aprendizajes. El proceso de evaluación carece de rigurosidad al planificarse de acuerdo con las creencias y no a partir de los objetivos de aprendizaje.</p>	<p>Se tiende a utilizar “creencia” y “concepción” como sinónimos. Sin embargo, las concepciones son más amplias: integran los conocimientos, las ideas y las creencias.</p>
Bustos (2012)	<p>La relación entre las creencias docentes y la variedad y frecuencia de uso de las NTIC (nuevas tecnologías de la información y comunicación).</p> <p>Ejemplo: Es necesario notar que la confianza del profesor para enseñar con tecnología depende, principalmente, de su creencia en su capacidad para manejar computadores, más que en la creencia en su habilidad como docente.</p>	<p>Las creencias guían la conducta humana en diferentes instancias, especialmente cuando no hay certeza de cuál es el comportamiento más apropiado para resolver alguna situación.</p>
Blázquez y Tagle (2010)	<p>Las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para perfeccionar los procesos de formación inicial.</p> <p>Ejemplo: creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés permeadas, esencialmente, por una visión tradicional y estructural del lenguaje.</p>	<p>Señalan que no hay consenso general en la definición de creencias, pero sí de su importancia por la influencia que tienen en las percepciones y juicios que determinan el actuar del docente en el aula.</p>
Esquerri (2008)	<p>Creencias y práctica de los maestros y la consistencia entre ambas.</p> <p>Ejemplo: la importancia que conceden al espacio del aula, así como a la disposición de rincones en ella, sosteniendo, a su vez, concepciones esencialmente personales que les llevan a tomar decisiones con un carácter peculiar e irrepetible.</p>	<p>Los pensamientos, juicios y decisiones de los docentes orientan la conducta de modo que el profesor construye su propia teoría, en vez de poner en práctica lo aprendido en su programa de formación.</p>
Peme-Aranega, De Longhi, Baquero, Mellado y Ruiz (2006)	<p>Análisis y comparación de las concepciones epistemológicas y didácticas.</p> <p>Ejemplo: El conocimiento no se da ni se descubre, se construye merced a la interacción entre el conocimiento preexistente y el potencialmente significativo que se contrasta con él, ya que el proceso de construcción depende del interés del sujeto y de la proximidad cognitiva del nuevo conocimiento.</p>	<p>Existe bastante consistencia entre los dos niveles de manifestación de las creencias: las creencias implícitas y explícitas, siendo mayor la coincidencia en las epistemológicas que en las didácticas.</p>

Fuente: Elaboración propia



A partir de las contribuciones de los autores sistematizados en el cuadro N.º 1, se determinan siete categorías que representan las formas de definición de las creencias de los autores consultados, esto con el objetivo de observar posibles convergencias o discrepancias entre los teóricos. Estas categorías están representadas en el cuadro N.º 2.

Cuadro N.º 2: **Convergencia y divergencia entre los teóricos respecto a las creencias**

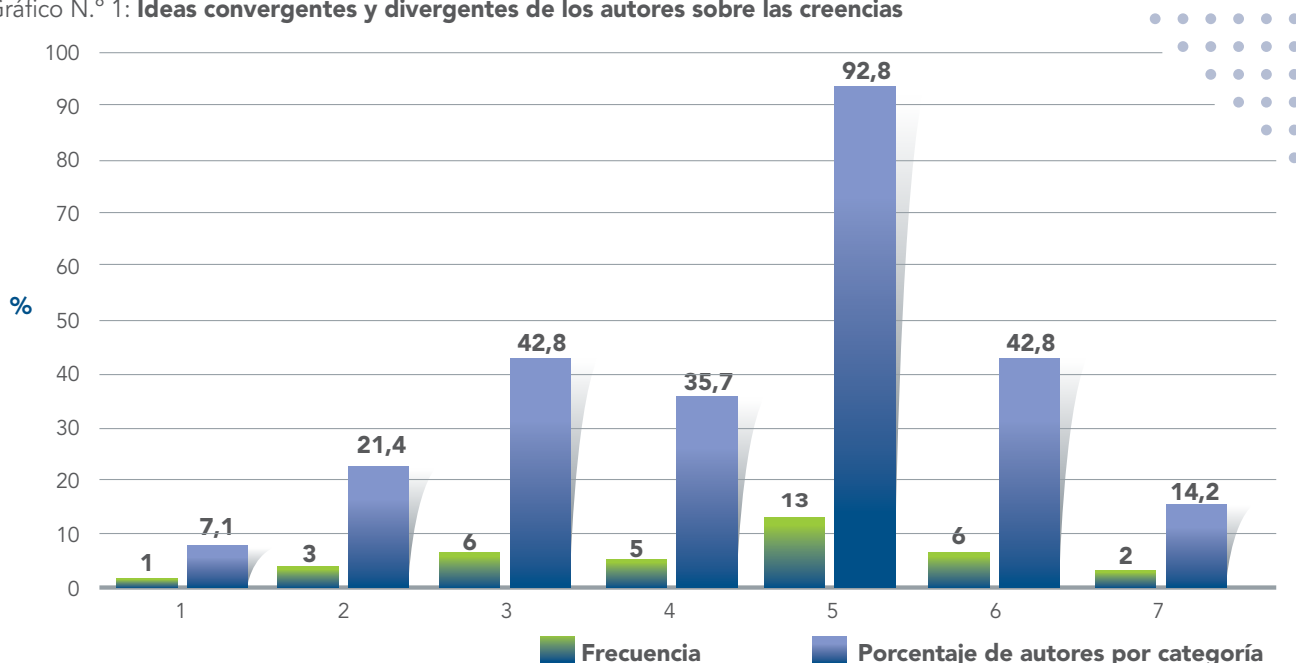
Categorías Autores* Las creencias...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Se fundamentan en la experiencia, sentimientos y ausencia de conocimientos.		X												
Se manifiestan en las acciones y declaraciones verbales.	X		X		X									
Son juicios y evaluaciones.	X	X	X		X							X	X	
Deben ser consideradas en el proceso de formación docente.	X	X	X				X					X		
Guían las acciones y decisiones de los docentes en la práctica de aula.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Se originan en experiencias previas y en el contexto.			X		X	X	X		X	X				
Se relacionan con el conocimiento del docente.						X								X

*1. García y Blanco (2017); 2. Paternina y Quessep (2017); 3. Chaves-Esquivel, Alpízar-Vargas y Alfaro-Arce (2016); 4. Rodríguez (2015); 5. Domínguez-Gaona, Crhová y Molina-Landeros (2015); 6. Estévez-Nenninger, Valdéz-Cuervo, Arreola-Olivarría y Zavala Escalante (2014); 7. Alsina y López (2014); 8. Mansilla y Beltrán (2013); 9. Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013); 10. Ferreyra (2012); 11. Bustos (2012); 12. Blázquez y Tagle (2010); 13. Esquerria (2008); 14. Peme-Aranega, De Longhi, Baquero, Mellado y Ruiz (2006).

Fuente: Elaboración propia

Ahora, bien, del cuadro anterior se desprende el gráfico N.º 1 que considera las frecuencias y el porcentaje de autores por categoría en cuanto a las creencias.

Gráfico N.º 1: **Ideas convergentes y divergentes de los autores sobre las creencias**



Fuente: Elaboración propia

El gráfico N.º 1 demuestra, en términos de porcentaje, que la categoría 5 *Guían las acciones y decisiones de los docentes en la práctica de aula* muestra porcentaje superior en relación con las demás categorías, mientras que la categoría 1 *Se fundamentan en la experiencia, sentimientos y ausencia de conocimientos* es la que puntúa más bajo.

De los 14 artículos analizados y con base en las 7 categorías relacionadas con las opiniones de los autores, 13 estudios coinciden en que las creencias de los docentes influyen en la práctica de aula, lo cual se representa con el 92,8 %, es decir, guían el comportamiento de los docentes e influyen en la toma de decisiones sobre la gestión de sus prácticas. Asimismo, hay poca convergencia de los autores en cuanto a que las creencias se fundamentan en la ausencia de conocimientos específicos del tema, en la experiencia e involucran los sentimientos.

En este mismo sentido podría decirse que las creencias, al ser ideas desarrolladas en el proceso de formación, tanto a nivel personal como profesional, son influenciadas por las diferentes experiencias acontecidas a lo largo de la vida, forman esquemas o representaciones en las personas y en un momento se utilizarán. De acuerdo con la percepción o la idea que la persona tenga o se haya formado, será su guía o modo de actuar.

En el caso del docente, en muchas de las situaciones las creencias son el eje orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, en especial cuando no tiene certeza o claridad sobre cuáles son las decisiones apropiadas para resolver una situación educativa. Esta situación tiene secuela directa en la labor de aula. La falta de conocimiento y autorreflexión de la práctica limita al docente en varios aspectos, entre ellos, propiciar estrategias para enseñar y comunicar los contenidos desarrollados al repercutir en la calidad del aprendizaje por parte de los estudiantes. Un ejemplo es el docente que cree



Fotografía con fines ilustrativos.

■ *Estas investigaciones también deben brindar la oportunidad de identificar y tomar conciencia de las ideas y las creencias que tienen los docentes para producir cambios en la formación inicial que se brinda desde las universidades.*

que los niños de familias poco escolarizadas no tienen apoyo; por tanto, no pueden realizar tareas en el hogar y retardan su proceso de aprendizaje.

Al respecto, Cortez et al. (2013) y Rodríguez (2015) exponen que las creencias son un aspecto fundamental del proceso educativo que afectan la toma de decisiones en cómo gestionar las prácticas de enseñanza. De lo anterior surge la necesidad de que los planes de formación consideren las creencias de los futuros docentes y las trabajen con esta población mediante la reflexión de las mismas. Así, los docentes serán conscientes de ellas y evitarán sobreponer estas ideas a los conocimientos recibidos en el proceso de formación, para orientar el modo en que desarrollan su práctica de aula.

Por su parte, la mayoría de los estudios analizados coinciden en que las creencias son guías en las acciones y decisiones de los docentes, se relacionan con la planificación, instrucción y evaluación del proceso educativo, muchas veces en consonancia con el pensar docente, influyente en el desempeño del estudiante.

Las creencias, al ser conocimientos poco elaborados, se fundamentan en los sentimientos y las experiencias que pueden condicionar las decisiones, y estas afectan fuertemente la calidad del aprendizaje. Según Solís (2015), "Sus decisiones en buena cuenta dependerán de lo que crean que es conveniente hacer" (p. 232).

Como se mencionó anteriormente, según los datos señalados en el gráfico N.º 1 la categoría 1 *Fundamentadas en la experiencia, sentimientos y ausencia de conocimientos* posee menor porcentaje; no obstante, de acuerdo con Díaz et al. (2010), las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo más fuerte que el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Alsina, A. y López, P. (2014). Sobre la naturaleza de las matemáticas en la formación inicial de maestros: los procesos matemáticos en el sistema de creencias de los estudiantes. *Revista de Educación Matemática*, 31(3), 88, 7-20.
- Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 3. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698293&info=resumen&idioma=SPA>
- Bustos, C. (2012). Creencias docentes y uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación en profesores de cinco establecimientos chilenos de educación básica y media. *Universitas Psychologica*, 11(2), 511-522. <https://doi.org/10.11144/3042>
- Chaves-Esquivel, E., Alpízar-Vargas, M. y Alfaro-Arce, A.-L. (2016). Percepción de los docentes de primaria en ejercicio, acerca de las matemáticas y su enseñanza en relación con los programas oficiales del MEP. *Uniciencia*, 30(1), 31-55. Retrieved from <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/uniciencia/article/view/7582/7982>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). Teachers in the current society: their pedagogical beliefs and cognition about the teaching-learning process. *Polis (Santiago)*, 9(25), 421-436. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Domínguez-Gaona, M., Crhová, J. y Molina-Landeros, R. (2015). La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 119-134. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2014.09.001>
- Esquerra, M. P. (2008). Creencias y prácticas de los maestros de educación infantil en torno a la organización del espacio escolar. *International Journal of Early Childhood*, 40(1), 53-63. <https://doi.org/10.1007/BF03168208>
- Estévez-Nenninger, E., Valdés-Cuervo, A., Arreola-Olivarría, C. y Zavala Escalante, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.
- Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Perú.

CONCLUSIONES

Con base en los estudios revisados se vislumbran varios puntos. Las creencias son un sistema integrado de constructos que deben ser estudiados porque intervienen en las personas cuando piensan y evalúan. En muchos de los casos, las creencias influyen sustancialmente en la conducta e incluso la determinan, mediando el comportamiento y el conocimiento de los seres humanos.

Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta que las creencias se construyen con base en las experiencias vividas en un entorno y desde edades muy tempranas, que las hace consistentes y duraderas en el tiempo y, en consecuencia, difíciles de cambiar. Ejemplo es la reproducción que hace el docente en su actuar pedagógico del proceso de enseñanza y aprendizaje experimentado durante su paso por la escuela, y cómo esta vivencia influye posteriormente en las decisiones que se toman y en las prácticas que se realizan cuando ejerce la docencia bajo estas ideas que se derivan del cómo fue enseñado.

En el ámbito educativo y, de acuerdo con los datos aportados por las investigaciones analizadas, queda demostrada una fuerte relación entre las creencias de los docentes y su práctica de aula. La relación influye en la planificación, selección de tareas, interpretaciones de los contenidos de los cursos y en las decisiones sobre cómo desarrollar su tarea en los contextos de enseñanza. Ello permite reflexionar acerca de los procesos de formación, por cuanto el futuro profesor llega a la universidad con una serie de ideas y conocimientos acerca de lo que cree que es y debe ser la enseñanza; creencias que ha forjado a lo largo de su vida, conforme a las experiencias vividas como persona y estudiante.

Por tanto, resulta necesario estudiar las creencias con la finalidad de mejorar el proceso de formación. Un ejemplo de lo anterior lo constituyen aquellas construidas por los docentes acerca de la naturaleza de las matemáticas, que han sido permeadas por concepciones e impactan las acciones en el salón de clase.

La literatura revisada sugiere que las creencias impactan en las percepciones y en los juicios de los docentes. Ello afecta su actuación en el aula, porque son juicios y evaluaciones que las personas emiten de sí mismas, de los otros y del mundo que los rodea. Se fundamentan en los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que podría incidir en las decisiones que se tomen en cuanto a organización de aula, procedimientos, cómo enseñar y evaluar, percepción del desempeño de los estudiantes, el rol docente en la manera de conceptualizar y desarrollar la tarea educativa, aspectos decisivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, las creencias están profundamente relacionadas con lo que se cree saber y ofrecen un filtro eficaz para discriminar, redefinir, distorsionar o modificar el pensamiento y el procesamiento de la información posteriores. De ahí la importancia de que los procesos de formación se orienten hacia la conformación de profesionales reflexivos, conscientes de sus creencias y actuaciones como elemento esencial para mejorar su formación profesional y prácticas pedagógicas.

■ *Las creencias son un sistema integrado de constructos que deben ser estudiados porque intervienen en las personas cuando piensan y evalúan.*

Con base en esta revisión es posible concluir que, a pesar de que existen estudios relacionados con las creencias de los docentes, en su mayoría han sido desarrollados con docentes de secundaria y primaria. Por tanto, es importante realizar esfuerzos de investigación de esta temática con docentes de educación preescolar, relacionada con un área específica, como sería el desarrollo del pensamiento matemático infantil. De manera que se pueda tener una comprensión más profunda acerca de las concepciones que tienen los docentes del pensamiento matemático infantil y los factores que influyen en sus decisiones y en las prácticas didácticas que utilizan en el contexto de aula. Según las investigaciones revisadas, las creencias afectan los procesos de planificación, instrucción y evaluación que se realiza en la clase.

Además, este tipo de estudios puede favorecer en el profesorado de este nivel crear conciencia de las creencias que tienen, pues son formadas durante la vida como persona, pero no se pueden anteponer sobre los conocimientos científicos brindados durante su proceso de formación. Estos estudios podrían orientarse a descubrir cuáles son las concepciones de estos profesionales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Matemática y cómo influyen en este proceso, pues se considera una de las variables que más interviene en la práctica educativa.

También, estas investigaciones deben brindar la oportunidad de identificar y tomar conciencia de las ideas y las creencias que tienen los docentes para producir cambios en la formación inicial que se brinda desde las universidades y evitar en los futuros docentes el ingreso al contexto educativo con creencias de la educación que puede trascender en omisiones importantes que afecten el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Así, el estudio y la descripción de las creencias docentes son base fundamental para proponer cambios en la formación inicial del docente.

García, P. y Blanco, R. (2017). Creencias de los docentes de matemáticas de secundaria de la provincia de Cartago sobre la evaluación en matemática. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 17(1), 1–23. Recuperado de <http://bit.ly/2yE9ZoH>

Garritz, A. (2017). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educ. quím.*, 25(2), 88-92, 2014.

Gómez-Chacón, I. (2002). Cuestiones afectivas en la enseñanza de las matemáticas: una perspectiva para el profesor. En Contreras, L. y Blanco, L. (Eds.), *Aportaciones a la formación inicial de maestros en el área de matemáticas: una mirada a la práctica docente* (pp. 23-58). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Guzmán, M. y García, J. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte. *Perfiles Educativos*, 22, 51–64. Recuperado de <http://bit.ly/2gm12FB>

Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25–39. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71807-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71807-5)

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Paternina, A. y Quessep, D. (2017). Creencias y concepciones: una mirada a la evaluación matemática en la educación superior. *Boletín virtual abril* 6(9), 150-159

Peme-Aranega, C., De Longhi, A. L., Baquero, M. E., Mellado, V. y Ruiz, C. (2006). Creencias explícitas e implícitas, sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje, de una profesora de química de secundaria. *Perfiles Educativos*, 28(114), 131–151. Recuperado de <http://bit.ly/1ZcV60h>

Ponte, J. P. (1999). Las creencias: un tema fundamental en la formación de maestros. *On Research in Teacher Education: From a Study of Teaching Practices to Issues in Teacher Education*, (1973), 43–50.

Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Ediciones Narcea.

Rodríguez-Sosa, J. y Solís-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y representaciones* 5(1), 7–20. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>

Rodríguez, I. (2015). Enseñanza inicial de la lengua escrita: creencias y prácticas docentes. *Estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://bit.ly/2g3bbKq>

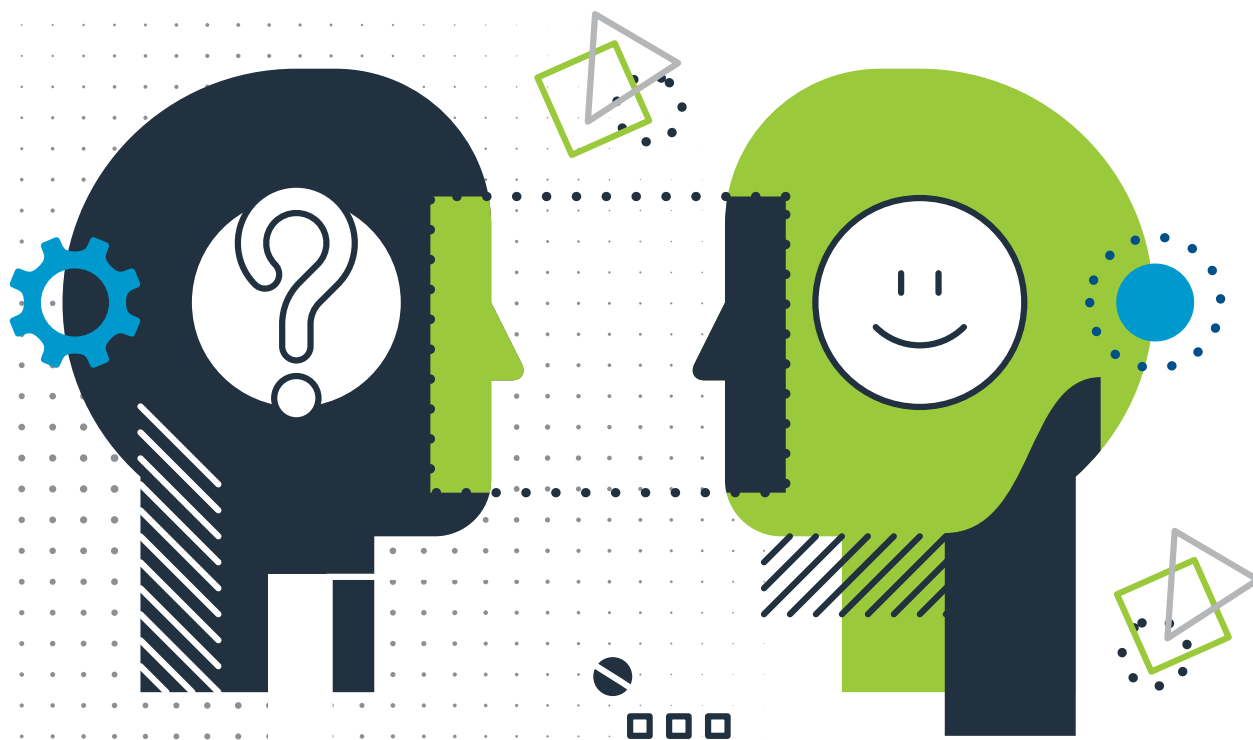


Imagen con fines ilustrativos.

Falacias de la vida cotidiana

Yors Guillermo Solís Vargas

Licenciado en Filosofía, docente de primaria en el Ministerio de Educación Pública. La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a yosolis7@gmail.com

Recibido: 22 de abril, 2019
Aceptado: 26 de abril, 2019

INTRODUCCIÓN

El título de este escrito hace referencia al libro *Metaphors We Live By* de Lakoff & Johnson, publicado en 1980, traducido como *Metáforas de la vida cotidiana* en 2001 por la editorial Cátedra. La diferencia entre este texto y el artículo actual es que el primero se centra en las metáforas, mientras que este en las falacias.

En el presente escrito se procura demostrar que las falacias, así como las metáforas, se han interiorizado en el lenguaje cotidiano de la mayoría de las personas sin formación en lógica, principalmente, al punto de no poder detectarlas o distinguir las y, en muchos casos, evitarlas. Son tan comunes y mecánicas como decir "buenos días", "Dios lo acompañe", "hasta luego", etc. Desde generalizaciones apresuradas como "los sindicatos no sirven para nada, por eso hay que eliminarlos" o "todos los de la municipalidad son unos vagos, nunca trabajan bien", hasta llamados al pueblo como "hay que ir al estadio, la Sele es el equipo de todos".

En cuanto a la historia de las falacias, se podría decir, brevemente, que nacieron con Aristóteles cuando este fundó la disciplina de la lógica (con su teoría del silogismo) hace alrededor de 2300 años atrás, visible hoy en su obra recopilatoria *Órganon* (ὄργανον “instrumento”) (1982). Desde entonces las falacias han representado lo contrario a la expresión de un lenguaje lógicamente correcto. En Aristóteles se les conocía como refutaciones sofísticas y las concebía como paralogismos (παραλογισμός “razonamientos inválidos o desviados”), definiéndolos de la siguiente manera: “*Que unos razonamientos, pues, lo son realmente, y otros, aunque no lo son, lo parecen, es manifiesto*” (Aristóteles, 1982, p. 309). En otras palabras, las falacias, desde la Antigua Grecia, se conocen como razonamientos que son persuasivos, pero lógicamente incorrectos.

La idea de un lenguaje ideal o perfecto basado en la lógica, como lo han deseado filósofos a través de la historia del pensamiento (*Ars Magna* de Ramón Llull, *La logique ou l'art de penser* de Antoine Arnauld y Pierre Nicole de Port Royal, *Characteristica universalis* de Gottfried Leibniz, etc.), ha sido solo un propósito ambicioso que no se ha podido completar en la realidad, mucho menos si lo que se ha pretendido es simbolizar el lenguaje cotidiano al que, como es evidente e inherente a su propia naturaleza, no es posible imaginarlo sin ambigüedades. Incluso, si se reuniera a los filósofos y estudiosos más destacados de la lógica para que crearan un lenguaje lógico formal perfecto, sería un proyecto sin mucho futuro desde el inicio —esto ya se pudo comprobar con lo que se conoció como el proyecto clásico de la filosofía analítica; Mugerza (1986) y Mosterín (1999), entre otros, han evidenciado esto—.

Algunos investigadores de la lógica, Fischer (1970), Hamblin (2016), etc., han logrado clasificar decenas de falacias que durante el desarrollo de esta disciplina han sido detectadas, organizadas y teorizadas; sin embargo, en el ámbito del lenguaje habitual es casi imposible dar cuenta de todas las posibles falacias que se cometen de manera consciente o inconsciente. La mayoría de los usos que se le dan al lenguaje cotidiano, generalmente, quedan al margen de la puesta en práctica de la lógica, por lo que el uso fluido y descuidado de la lengua se ha desarrollado de manera casi espontánea, caótica y sin ningún miramiento al aspecto lógico.

Las diferencias semánticas, pragmáticas o fonológicas de una variante dialectal a veces se distancian tanto de su lengua madre que se provoca un lenguaje nuevo (como es el caso del español frente al latín). Esto es factible y hasta cierto punto es aceptable debido a la vitalidad y flexibilidad que requiere una lengua, pero de la misma manera, si se acostumbra a hablar descuidando la formulación correcta de razonamientos simples y cotidianos, como por ejemplo el de afirmar una generalización, aunque no se cuente con toda la evidencia para hacerla, puede provocar un lenguaje cotidiano cada vez menos lógico. ¿Cuáles implicaciones conlleva este hecho?, es una cuestión que científicamente sería muy difícil de determinar, pero intuitivamente se podría decir que, si cada vez se habla más ilógicamente, el pensamiento y, por ende, el lenguaje, está siguiendo un “razonar” contradictorio, un “orden” caótico y descuidado en el cual lo racional no es lo que está guiando el pensamiento, sino más bien lo irracional, inverosímil o metafórico.

RESUMEN

El siguiente artículo analiza el tema de las falacias en la vida cotidiana de las personas, principalmente las no formadas en el estudio de la lógica en Costa Rica. En primera instancia se va a definir lo que son las falacias; luego, se estudiarán ejemplos comunes de falacias para demostrar el uso cotidiano que se les da a estos razonamientos incorrectos; y, finalmente, durante el desarrollo y la conclusión se reflexionará sobre las posibles consecuencias de cometer este tipo de razonamientos y la necesidad de debatir sobre la responsabilidad del Ministerio de Educación Pública ante la escasa y poco atinente enseñanza de la lógica en Costa Rica.

PALABRAS CLAVE

Falacias • lógica • razonamiento • Costa Rica.

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Solís, Y. (2019). Falacias de la vida cotidiana. *Revista Umbral*, 43(1), pp. 42-49

ABSTRACT

The following article analyzes the fallacies in everyday life, mainly of people who are not educated in logic in Costa Rica. In the first instance, fallacies will be defined. Afterwards, some common examples of the use of fallacies will be examined in order to demonstrate the daily use of this incorrect reasoning. Finally, it will be concluded with a reflection about the possible consequences of making this type of reasoning and the need to debate about the responsibility of the Ministry of Public Education for the poor and little relevant teaching of logic in Costa Rica.

KEYWORDS

Fallacies • logic • reasoning • Costa Rica.

LAS FALACIAS

Según Irving Copi, en su famoso libro *Introducción a la lógica* (publicado por primera vez en 1953), las falacias son razonamientos incorrectos que pueden persuadir psicológicamente, es decir, se trata de razonamientos que parecen correctos, pero que al analizarse con más cuidado son lógicamente incorrectos.

Un uso perfectamente correcto de la palabra es el que se le da para designar cualquier idea equivocada o creencia falsa, como la 'falacia' de creer que todos los hombres son honestos. Pero los lógicos usan el término en el sentido más estrecho y más técnico de error en el razonamiento o la argumentación [...]. En el estudio de la lógica, se acostumbra reservar el nombre de 'falacia' a aquellos razonamientos que, aunque incorrectos, son psicológicamente persuasivos. Por tanto, definimos falacia como una forma de razonamiento que parece correcto, pero resulta no serlo cuando se lo analiza cuidadosamente (Copi, 2005, p. 81).

Siguiendo a Copi (2005), existen dos grandes tipos de falacias: las formales (un error en la forma del argumento), que remiten a la invalidez de razonamientos formalizados de manera más especializada en el ámbito específico de la lógica; un ejemplo tomado del lenguaje cotidiano es el siguiente: "Si una persona es buena con los niños entonces es buena madre, la nueva compañera de trabajo es buena madre; por lo tanto, debe ser buena con los niños", esta falacia formal se conoce como afirmación del consecuente, y se comete al razonar de la siguiente forma:

Si tengo A, entonces tengo B

Tengo B

Por lo tanto, tengo A

Y el otro tipo de falacias son las no formales, que remiten al lenguaje informal, al lenguaje de uso cotidiano. Dentro de este tipo de falacias no formales existen dos subdivisiones: las de atinencia, que son las que se ejemplificarán en el siguiente apartado y que refieren a la no relación o atinencia lógica entre las premisas o razones dadas para la conclusión de un razonamiento o argumento; y las falacias de ambigüedad, que significan razonamientos incorrectos debido a palabras o frases ambiguas dentro de su formulación, como por ejemplo decir "conozca Costa Rica, aquí somos pura vida". ¿Qué quiere decir "pura vida"?

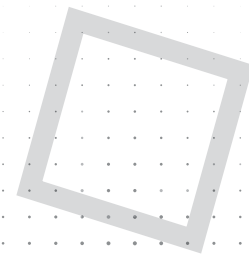
En vista de que aquí se va a tratar sobre las falacias de la vida cotidiana, en el siguiente apartado solo se pondrá en evidencia falacias de tipo no formal, especialmente de atinencia.

EJEMPLOS DE FALACIAS DE LA VIDA COTIDIANA

A continuación, se mostrarán algunas de las falacias no formales más comunes producto de la experiencia cotidiana del escritor de este artículo. Al tratarse de ejemplos cotidianos en el contexto costarricense en el que vive el autor, se pueden citar las falacias como tales y su explicación, pero los ejemplos no, ya que los libros de lógica presentan ejemplos generales o propios de otros contextos o experiencias de otro autor.

El tipo de falacia y su explicación son tomados, mayormente, del libro de Copi (2005), antes citado. Además, junto a cada falacia se muestra el nombre que en ocasiones han recibido del latín en discursos filosóficos, principalmente.

- **Falacia de generalización apresurada o accidente inverso** (*secundum quid*): Según Copi (2005), esta falacia consiste en examinar solamente unos casos de una cierta especie y, a partir de estos, generalizar una regla que solo se adecue a estos pocos casos. Esta es una falacia muy común; parece ser que el pensamiento por naturaleza, o por influencia social tiene la tendencia a generalizar afirmaciones, aunque no se hayan verificado todos los casos posibles para asegurar lo dicho. Se debería prestar atención especial a este tipo de falacia, ya que su uso (consciente o no) podría reflejar no solo problemas lógicos, sino éticos, morales, políticos, legales, culturales, etc., como se pondrá en evidencia a continuación. Por ejemplo, si se dice “*todos los políticos de Costa Rica son corruptos y roban*”, no solo se está incurriendo (consciente o no) en un error lógico, ya que se está generalizando un hecho del que no se cuenta con todas las pruebas para hacerlo, sino también es una afirmación que puede, eventualmente, tener malas consecuencias sociales o, incluso, legales, por tratarse de una posible injuria si se dirigiera públicamente hacia algún político en específico. Otros ejemplos relacionados con esta falacia y que podrían tener consecuencias discriminatorias si se afirman públicamente son “*todos los nicaragüenses son machistas*” o “*los colombianos son narcotraficantes*”. Para validar lógicamente una generalización, se deberían conocer todos los casos, sin ninguna excepción; algo así como tener evidencia de que a TODOS los políticos actuales de Costa Rica, hasta el momento de la afirmación, se les ha demostrado conductas ilegales.
- **Falacia de ataque a la persona** (*ad hominem*): Siguiendo a Copi (2005), esta falacia consiste en atacar a la persona y no al argumento que esa persona da ante una discusión. Ejemplo: “*No le haga caso a ese nutricionista, dice que hay que comer sano y siempre se le ve comiendo frituras*”. Que un nutricionista afirme que hay que comer sano es distinto a que él no lo haga, ya que los argumentos que puede dar para que una persona coma sano pueden ser válidos, aunque este no los acate para sí mismo. Otros ejemplos de ataque a la persona, pero más conocido como ataque a las circunstancias o creencias de una persona, son los siguientes: “*Usted no debería opinar sobre política en Costa Rica, ya que se está ante una democracia y usted es un comunista*”; “*Usted que es católico, debería ir en contra de la legalización del aborto*”. De la misma manera que en el primer ejemplo de este tipo de falacia ad hominem, el hecho de ser comunista no impide el poder plantear argumentos válidos sobre la democracia, así como tampoco ser católico impide tener razonamientos correctos a favor de la legalización del aborto. Las circunstancias o las creencias de una persona no lo imposibilitan para formular argumentos válidos sobre temas que estén fuera de sus circunstancias o creencias personales.



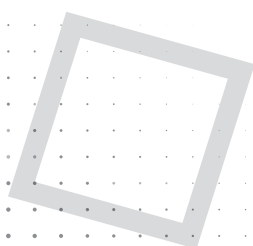
- **Falacia de causa falsa** (*non causa pro causa*): Esta falacia “indica el error de tomar como causa de un efecto algo que no es su causa real” (Copi, 2005, p. 93). Ejemplos: “Ese vecino tiene muy malas finanzas, de seguro es porque no está con Dios”; “Ha estado haciendo tanto calor que de fijo es porque va a temblar”. El hecho de tener malas finanzas no está relacionado con la poca o nada creencia en un dios; más bien sí con el orden, la planificación o la formación financiera que tenga una persona. Así tampoco el hecho de que alguien perciba mucho calor está relacionado con el hecho infalible de que vaya a temblar. Esto último puede generar reacciones infundadas de alarmismo o nerviosismo.
- **Falacia de llamado al pueblo** (*ad populum*): Copi (2005) explica que este razonamiento incorrecto consiste en hacer un llamado a la mayoría para que se apruebe un razonamiento incorrecto. Ejemplo: “Usted no debería ir con el Barcelona, ya que Keylor Navas juega en el Real Madrid y todos los costarricenses deberíamos de apoyarlo”. Aunque la mayoría esté de acuerdo con algo, eso no se debe tomar como premisa verdadera para afirmar que ese algo es lo lógicamente correcto. Esto podría conllevar a la acriticidad de este y otros temas; algunos que pueden ser de mayor importancia, como la elección de candidatos políticos por apoyo de las mayorías, o las elecciones de costumbres dañinas, como la de utilizar transporte ilegal solo por ser popular.
- **Falacia de apelación a la misericordia** (*ad misericordiam*): Esta falacia consiste en apelar a la misericordia para defender un razonamiento incorrecto (Copi, 2005). Ejemplo: “A los adolescentes que roban no deberían culparlos, ya que sus padres seguro no los quisieron cuando eran niños”. Aunque podría haber una relación entre una mala crianza y los actos indebidos que un adolescente cometa, no se puede justificar lógicamente el robo o cualquier otro mal comportamiento solo por este hecho. Esto puede estar generando la cultura del “pobrecito”, la cual otorga más importancia a la misericordia que a los hechos objetivos.
- **Falacia de petición de principio** (*petitio principii*): Este razonamiento incorrecto consiste en presentar la conclusión de un razonamiento como premisa o prueba de validez de este mismo (Copi, 2005). Ejemplo:

—¿Por qué no quiere hacer eso?

—Porque no quiero.

Esta falacia es una excepción a la atinencia entre premisas y conclusión de un argumento, ya que la conclusión se está utilizando como premisa. Su uso puede significar un ejemplo de soberbia o pereza mental por parte de quien incurra en este razonamiento incorrecto. Es común en niños, pero su utilización en adultos puede significar no querer dar razones o eludir una cuestión que puede ser importante.

- **Falacia de apelación a la autoridad** (*ad verecundiam*): Esta falacia consiste en apelar a una autoridad que no es especialista en un campo para usarla como premisa o prueba de validez en afirmaciones de ese campo (Copi, 2005). Ejemplo: “Lionel Messi usa Rexona, por lo que debe ser el mejor desodorante del mundo”. Este caso en específico puede conllevar a la influencia irracional de utilizar productos que no tengan registros sanitarios o que signifiquen una promoción de mercadería extranjera frente a la mercadería nacional.





Fotografía con fines ilustrativos.

■ *Las falacias, así como las metáforas, se han interiorizado en el lenguaje cotidiano de la mayoría de las personas sin formación en lógica, principalmente, al punto de no poder detectarlas o distinguir las y, en muchos casos, evitarlas.*

- **Falacia de apelación a la fuerza** (*ad baculum*): Este razonamiento incorrecto consiste en la apelación a la amenaza para que se acepte un argumento (Copi, 2005). Ejemplo:

—*¡Todos los profesores deben apoyar el bingo de la institución!*

—*Pero el bingo está fuera de nuestro horario.*

—*Sí, pero si no apoyan, tampoco esperen apoyo de la institución.*

Este tipo de falacia se puede evidenciar también en discursos políticos en donde se apela a que se vote por X candidato si se quieren ciertos beneficios. Es evidente, junto con el problema lógico, el problema moral o incluso legal que conlleva el uso mal intencionado de esta falacia: se podría coaccionar a alguien para que realice, piense o exprese algo en contra de su voluntad o en contra de lo legal.

- **Falacia de pregunta compleja** (*plurium interrogationum*): Este razonamiento incorrecto consiste en suponer una respuesta a una pregunta previa no realizada, para luego esperar una respuesta que confirme la respuesta de esa pregunta previa no realizada (Copi, 2005). Ejemplo:

—*Todo el mundo debería tener hijos, ¿cuántos hijos quiere tener usted?*

—*Disculpe, pero ni siquiera me preguntó si quiero tenerlos primero.*

En ámbitos judiciales esta falacia podría confundir a alguien que está siendo interrogado. Así también, algunos periodistas podrían utilizar esta falacia en entrevistas para intentar poner en evidencia información que le serviría de popularidad al medio, pero que no es veraz, como por ejemplo preguntar a una persona que es sospechosa de un crimen por qué cometió el delito, sin antes preguntar si realmente fue él quien lo cometió.

Otras falacias que se pueden identificar en la vida cotidiana, y su fundamento se puede encontrar en el libro *Uso de razón: diccionario de falacias* de García (2000), son la **falacia de apelación a la tradición** (*ad antiquitatem*), la cual consiste en apelar a la tradición de algo para sostener una afirmación; por ejemplo: “Las mujeres deben hacerse cargo de los quehaceres del hogar, son las mejores en eso debido a que siempre lo han hecho”; o “se debería seguir enseñando religión centrada en las enseñanzas católicas y no otras; la religión católica es nuestra religión oficial desde hace más de setenta años”. Una falacia opuesta a esta última es la de **apelación a la novedad** (*ad novitatem*), la cual consiste en apelar a la novedad de algo para sostener una afirmación; ejemplos de esta falacia: “Las mujeres de hoy deben ser más abiertas al sexo”; “Mi celular es mejor que el suyo, ya que es un modelo más nuevo”. Otra falacia que es poco común, pero que se puede escuchar en ocasiones, es la de la **apelación a la ignorancia** (*ad ignorantiam*), la cual consiste en apoyar una afirmación con el hecho de no poder probar lo contrario; por ejemplo: “Si no puedes probar la no existencia de Dios, quiere decir que Dios sí existe”; “Nunca se ha probado científicamente la existencia de extraterrestres, pero tampoco la no existencia: deben ser tan escurridizos que no se dejan ver con claridad”.

Así como las anteriores, estos últimos ejemplos de falacias no solo representan errores lógicos, también se puede intuir que presentan malas intenciones, que pueden significar consecuencias dañinas en algún aspecto humano debido a su uso.



Fotografía con fines ilustrativos.

■ *Una mejor formación en lógica, no solo desde campos profesionales, sino desde tempranas edades, es necesaria para evitar disgustos, expresiones discriminatorias u ofensivas, malas decisiones políticas, confusiones en la comunicación, etc., a partir de un uso no lógico del lenguaje.*

Ni estos ejemplos ni las falacias aquí citadas son las únicas que se pueden encontrar en la cotidianidad de una persona, por lo que un lector atento podría identificarse con lo aquí expuesto y, a la vez, podría enriquecer este escrito con sus propios ejemplos y su futura experiencia a raíz del artículo.

Un discurso muy común, por ejemplo, que puede generar malas consecuencias sociales si no se le analiza de manera lógica, es el político. Imaginar un pueblo que no detecta falacias por parte de sus gobernantes, o futuros gobernantes, es un pueblo acrítico, que podría decidirse por razones afectivas o emotivas y no por razones lógicas, por lo que, a la larga, este pueblo no tendrá herramientas para comprender y expresar sus desacuerdos a quienes gobiernan la vida en sociedad. La nación sería gobernada, entonces, por un cúmulo de malintencionados engañadores sociales o por un grupo de gobernantes deshonestos que dirigen a un pueblo incapaz de distinguirlos y confrontarlos con argumentos válidos. El cuidado, la educación y el constante análisis en el tema de la lógica no deberían tomarse a menos, ya que, como se pudo comprobar, puede ir más allá de lo meramente lógico o ilógico y afectar otros aspectos humanos más sensibles.

CONCLUSIÓN

Para terminar, se podría decir que evidentemente no se puede imaginar un mundo en el que todos hablen conforme a la lógica sin cometer falacias de algún tipo, pero un mundo en el que la mayoría de la población cuida sus palabras y razona lo que dice es factible.

El uso descuidado y cambiante del lenguaje es común y demuestra la vitalidad de la lengua, así como la posibilidad de crear y cambiar la manera de comunicarse. Pero este hecho en el ámbito lógico puede ser peligroso, pues no comunicar de forma clara y racional algún pensamiento, o no poder identificar de manera inmediata un discurso falaz, puede generar conflictos, desacuerdos o decisiones que provoquen perjuicios en aspectos humanos más allá del intelectual.

Una mejor formación en lógica, no solo desde campos profesionales, sino desde tempranas edades, es necesaria para evitar disgustos, expresiones discriminatorias u ofensivas, malas decisiones políticas, confusiones en la comunicación, etc., a partir de un uso no lógico del lenguaje.

Aunque en la última década el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica ha mostrado interés por la enseñanza de la lógica, todavía no es tan atinente este interés, debido a que se ha dejado esta disciplina en manos de los profesores de Español de secundaria, para quienes, aunque sean competentes en la docencia, el tema de la lógica no está dentro de sus habilidades adquiridas como parte de su formación; asimismo, esta enseñanza se ha relegado a una parte del programa de filosofía que se imparte hasta undécimo año: el último de la educación que brinda el Gobierno, la cual en esas instancias (la diversificada) no es obligatoria y no se brinda en todos los colegios del país. Por lo tanto, ante esta situación se espera abrir un debate, con este artículo, para analizar la necesidad de una enseñanza de la lógica con más atino, más sistematicidad y más cobertura.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1982). *Tratados de lógica I (Órganon)*. Trad. Miguel Candel Sanmartín. Madrid: Gredos.
- Copi, I. (2005). *Introducción a la lógica*. Trad. Néstor Alberto Míguez. Buenos Aires: Eudeba.
- Fischer, D. H. (1970). *Historians' fallacies: Toward a logic of historical thought*. New York: Harper & Row.
- García, R. (2000). *Uso de razón: diccionario de falacias*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hamblin, C. (2016). *Falacias*. Trad. Hubert Marraud. Lima: Palestina Editores.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. Versión en español: *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. Carmen González Marín. Madrid: Cátedra.
- Mosterín, J. (1999). Grandeza y miseria de la filosofía analítica. *Revista Cuaderno Gris*. Época III, 4: 33-42.
- Muguerza, J. (1986). *Esplendor y miseria del análisis filosófico*. En Muguerza, J. (Comp.) (1986). *La concepción analítica de la filosofía*. Madrid: Alianza.



El burrito Sapoá

(Inspirado en el relato de Luko Hilje: “¡Burrito compañero!”)

Daniel Hernández Jiménez, Doctor en Ciencias de la Educación, Jefe de la Agencia de Acreditación de Programas de Ingeniería y de Arquitectura. La correspondencia en relación con esta creación literaria debe dirigirse a dherandez@cfia.cr

Recibido: 18 de julio, 2019
Aceptado: 23 de julio, 2019

CÓMO CITAR / HOW TO CITE
Hernández, D. (2019). El burrito Sapoá. *Revista Umbral*, 43(1), pp. 50-52

Hace más de 150 años, en los inicios de nuestro país como nación libre y soberana, en medio de los rigores de la guerra contra los mercenarios del norte, del flagelo del cólera morbus, y de los berrinches de país bisoño, donde los héroes de un día eran los villanos del otro, aconteció una historia que, por su sencillez, ha pasado inadvertida.

Es la historia de un modesto pollino que, por esos avatares de la vida, fue testigo privilegiado de las hazañas y desventuras de los compatriotas que defendieron nuestra libertad y forma de vida, de quienes nos las querían arrebatar, a punta de fuego, plomo y mentira.

ESTA PUDO SER SU HISTORIA

Nuestro querido amigo vio la luz del sol, por primera vez, en las hermosas tierras nicaragüenses, aledañas a la ciudad de Rivas y, como todo animal de carga, su vida estuvo signada por el trabajo tesonero y fatigoso. Era una de las posesiones más valiosas de una humilde familia de campesinos, quienes, a brazo partido y sudor en la frente, arrancaban su sustento de la tierra generosa.

¡Cuánto ayudaba la fortaleza inconmensurable del humilde burrito! Cuando no cargaba una cosa, jalaba otra y, por supuesto, en los ratos de ocio, era el corcel majestuoso sobre el que cabalgaban los sueños de los más pequeños. Así transcurría su vida, sencilla pero feliz. ¿Qué más se podía desear y pedir?

Aconteció en una noche de plenilunio que, entre gritos y amenazas en un idioma desconocido, el pequeño burro fue arrebatado de sus amados amos, de los que no supo su destino. Ahí inició su aventura.

De pronto, se vio cargado de armas y municiones y, a empellones y culatazos, fue obligado a seguir a una banda de forajidos que se llamaban a sí mismos la "falange invencible", y que con engreída osadía declaraban en su enseña: "five or nothing". La advertencia de sus perversas intenciones.

Se dirigían hacia el sur. Nunca el pequeño burro se había alejado tanto de su comarca. Tampoco le habían prodigado tantos castigos inmerecidos.

Con terror, oyó la idea de ser considerado como reserva alimenticia en caso de carestía, situación casi segura. No le quedó duda de sus siniestras intenciones cuando fue testigo obligado de la masacre de ocho desafortunados, cuyo pecado fue interponerse en el avance de la tropa invasora. Siete hombres y una humilde cocinera fueron pasados por las armas, a pesar de su rendición, ante la abrumadora mayoría de las huestes filibusteras.

Lejos estaba nuestro amigable borrico de imaginar que estos eran los primeros mártires de muchos otros que verterían su sangre en defensa de la patria centroamericana.

Fue ahí, cerca de la región del Sapoá, en la que tomó la firme resolución de huir, en cuanto vislumbrara la menor oportunidad. Esta llegó en medio de una de las acostumbradas borracheras con las que la impía tropa culminaba el día.

Sigilosamente, con admirable destreza, se deshizo de las amarras con que acostumbraban en las noches asegurar su fidelidad. Amarras que, por el afán de juerga, aquella noche no habían dejado bien atadas. Se escapó y buscó refugio entre los arbustos y los matorrales de su entorno.

Al amanecer, era tal la modorra producto de la borrachera que ni siquiera notaron su ausencia. Así, nuestro amigo se libró de padecer, junto con sus esbirros captores, la más humillante derrota en los llanos guanacastecos de la hacienda Santa Rosa.

Días después, mientras pastaba, vio correr a lo lejos en desbandada, de retorno a la seguridad de la ciudad de Rivas, a la otrora altiva "falange invencible", con su coronel Schlessinger a la cabeza y, detrás de ellos, a un nutrido grupo de patriotas costarricenses dispuestos a alcanzarlos y acabar, de una vez por todas, con su incursión en tierras centroamericanas.

No sabemos si nuestro burrito consideró la oportunidad de cobrarse alguno de los múltiples golpes que había recibido o, cuando menos, presintió la ocasión de apreciar la vergüenza en el rostro de sus captores. Lo cierto es que quedó enrolado en la fuerza expedicionaria costarricense. Los soldados encontraron en él una ayuda invaluable, sobre todo, por la carestía de medios para llevar los pertrechos y las vituallas. Con el reclutamiento llegó también su mote: "burrito Sapoá", por aquello de que fue encontrado en los alrededores de aquel lugar.

En Rivas de Nicaragua, su terruño, observó la masacre de varios centenares de personas, que ofrendaron sus vidas por detener y expulsar al inicuo invasor. Entre ellas, sufrió la pérdida de un amigo del camino, un sencillo tamborcillo, con el que congenió casi de inmediato, al ser atraído por el rítmico tamborileo con que marcaba el paso de la tropa.

■ *Nuestro querido amigo vio la luz del sol, por primera vez, en las hermosas tierras nicaragüenses, aledañas a la ciudad de Rivas y, como todo animal de carga, su vida estuvo signada por el trabajo tesonero y fatigoso.*

■ *Por el camino de regreso, el burrito Sapoá fue testigo de los momentos difíciles que vivieron los sobrevivientes al convertirse en emisarios del infortunio por la pérdida de compañeros y amigos.*

¡Cómo había disfrutado de su compañía! ¡Cómo habían compartido, cómplices travesuras, con las que se habían tomado revancha de las bromas que les gastaban los más veteranos de la milicia costarricense! ¡Y ahora lo tenía a sus pies exánime, con una antorcha aún encendida en sus manos!

No contó con tiempo para lamentarse porque el fuego, empezado por su amigo, se extendía por el caserón, lo que, ante lo desesperado de su situación, hacía de acicate a sus ruines moradores para intensificar los disparos.

Llegó la noche. Terminó la batalla, pero la angustia y el sufrimiento apenas empezaban. Un nuevo enemigo, aún más fiero y desalmado, comenzó a cobrar su cuota de sacrificio en vidas humanas. El temible cólera morbus había hecho su aparición. Las condiciones insalubres del lugar y la perversa maniobra de Walker y sus secuaces, de arrojar los cadáveres de los caídos a los pozos de agua, incrementaron la propagación del terrible mal y, con él, la mortandad entre la tropa expedicionaria.

La orden fue dada con mucho pesar. Había que volver. ¡Cuán cerca se estuvo de capturar al cabecilla de la tropa enemiga! Pero, ahora, había un adversario mayor, que no distinguía de valentías y cuyo rostro no se dejaba ver. Quedaba poco por hacer por su desafortunada víctima.

La aventura de nuestro amigo sufrió otro particular incidente. Había que volver, pero ahora la carga ya no eran víveres y pertrechos, eran heridos y enfermos. Y, si de venida el camino había sido trabajoso, ahora de regreso se ponía más difícil.

No fueron pocos los que confiaron su destino a las fuerzas del jumento, como tampoco los que, vencidos por el temible mal, ya no necesitaron los servicios de tan leal compañero.

Tuvo en suerte el pequeño borrico ofrecer un servicio más a la patria: el de acarrear sobre sus lomos las pertenencias del mismísimo presidente de la República, don Juanito Mora, quien, como comandante en jefe del ejército costarricense, se había mantenido en todo momento al frente de sus compatriotas, incluso en los episodios más cruentos de la batalla, y ahora no iba a ser este el momento en que los dejara abandonados.

Por el camino de regreso, el burrito Sapoá fue testigo de los momentos difíciles que vivieron los sobrevivientes al convertirse en emisarios del infortunio por la pérdida de compañeros y amigos. Unos pocos fueron de alegría y gozo al contemplar el tierno y efusivo recibimiento del padre amado, del hermano querido y del amigo esperado, que volvían ilesos o, tal vez, con alguna gloriosa cicatriz, testimonio de su entrega y coraje.

Llegaron, al fin, a San José y, aunque hubo motivos de sobra para la celebración por las batallas ganadas, el fantasma del cólera ahogó cualquier manifestación de fiesta.

El pequeño burrito ya no fue requerido para algún servicio y, al no tener dueño conocido, quedó libre para vagar por las calles, terrenos baldíos y cafetales de la capital. Esta fue una época feliz, porque ahora nuestro amigo era la "mascota" de cuanto chiquillo lo encontrara. ¡Cómo se divertía correteando a los niños! ¡Cómo disfrutaba las golosinas con que era obsequiado! No faltó el bravucón que le gastó alguna broma de mal gusto. Pero, en general, era querido y respetado. ¡Todos sabían de su servicio a la patria!

Dicen que terminó sus días por el furor de un vecino, que lo encontró haciendo de las suyas en su propiedad. ¿Quién sabe? Preferimos imaginar que siguió hasta el final de sus días con lo que mejor sabía: servir, ya no a los valientes soldados de la patria, sino a aquellos por quienes estos habían peleado: sus hijos.



Requisitos de publicación en la revista *Umbral*

La Ley Orgánica N.º 4770, del Colegio de Licenciados y Profesores, en el capítulo I, artículo 2, establece que uno de sus fines es "promover e impulsar el estudio de las Letras, la Filosofía, las Ciencias y las Artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas". La revista *Umbral*, de esta Corporación, es una publicación de carácter humanista que sirve de apoyo a la labor educativa de sus asociados. Incluye ensayos, artículos académicos, comentarios sobre libros, cuentos, poemas y una sección especial denominada "Documentos". La revista se publica en idioma español.

En esta revista tienen prioridad los trabajos con valor cultural o educativo, escritos por profesores activos o pensionados de los diferentes niveles del sistema educativo, público o privado.

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN:

DE LA PERSONA AUTORA:

1. Ser colegiado y estar al día en sus obligaciones con el Colegio, salvo excepciones a criterio del Consejo Editor. En la sección "Artículos" no hay salvedades.
2. Aportar su currículum resumido que incluya grados académicos, cargos ocupados, principales publicaciones, una fotografía reciente tamaño pasaporte y su correo electrónico.
3. Los autores deben remitir el artículo en versión digital al Departamento de Comunicaciones de Colypro al correo comisioneditorial@colypro.com.
4. Tienen impedimento para publicar en la revista *Umbral* todos los miembros del Consejo Editor y de las diversas comisiones del Colegio, así como los miembros de la Junta Directiva. Esta prohibición se extiende a los parientes de primera y segunda línea de consanguinidad.
5. Suscribir una declaración jurada que garantice la originalidad del artículo que se somete a revisión. Este documento será proporcionado oportunamente por el Consejo Editor.
6. Con el fin de garantizar la mayor participación de los colegiados en la revista, solo se publicará un artículo por año por autor.

DEL ARTÍCULO:

1. Los trabajos deben ser inéditos en su totalidad (esto incluye publicaciones en medios impresos y digitales) y originales. Para verificar su originalidad serán sometidos a revisión por medio de herramientas de control de plagio, similitud y autoplagio con herramientas tecnológicas usadas para tal fin (Turnitin u otra). Además, para que el artículo sea validado, se tomarán en cuenta los aspectos que se indican a continuación:
 - a) Coherencia conceptual.
 - b) Vocabulario técnico y culto.
 - c) Estructura del texto: un texto introductorio que explique el tema, desarrollo del argumento (con apartados y subapartados) y conclusiones.

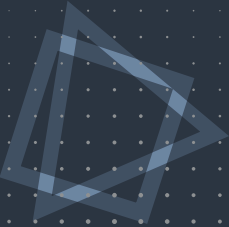
- e) Resumen en español y en inglés (*abstract*), con una extensión máxima de 250 palabras.
 - f) Palabras clave en español y en inglés (*keywords*).
 - g) Referencias bibliográficas (APA sexta edición en inglés, tercera en español).
2. La extensión del artículo, sin contar el resumen y las referencias bibliográficas, no debe ser menor de 17 000 caracteres ni sobrepasar los 34 000, con espacios y en letra Arial 12; escrito en procesador de palabras. En el caso de los cuentos y poemas, estos no deben ser mayores a cuatro páginas.
 3. Puede considerar la inclusión de fotografías, diapositivas, gráficos o figuras que ilustren el artículo. Quedará a criterio del Consejo Editor la incorporación de estos elementos gráficos. Las ilustraciones deben enviarse al correo electrónico comisioneditorial@colypro.com como archivos separados, en formato digital (JPG, PDF o GIF) con su respectivo encabezado, que incluya número, nombre; además debe incluirse, debajo de la imagen, su fuente y explicación. En caso de que el material se encuentre condicionado por derechos comerciales, editoriales o de otra índole, el autor debe presentar los permisos para la publicación en *Umbral*.
 4. El documento debe enviarse en Word para Windows u otro equivalente. Los gráficos deben grabarse en Excel para Windows u otro equivalente.
 5. No se admiten notas aclaratorias al pie de página. Si por la índole del trabajo se hicieran indispensables, estas deben ir enumeradas al final del artículo.
 6. Tanto las citas como las referencias bibliográficas deben ser consignadas utilizando la normativa APA sexta edición (tercera en español).
 7. El Consejo Editor se reserva el criterio de solicitar la revisión filológica de los manuscritos aprobados para una posible publicación. En caso de requerirse dicho aval, la persona profesional en filología debe estar incorporada al Colypro y deberá aportar una nota donde conste la corrección idiomática y su número de colegiado y de preferencia sellado.

ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO:

La decisión final para la publicación o el rechazo de un artículo corresponde al Consejo Editor de la revista. El Consejo Editor evalúa los artículos, de acuerdo con una rúbrica previamente establecida. No se considerarán para publicación los artículos que incumplan los requisitos indicados. Puede acceder a esta información en el sitio web de la revista *Umbral* (www.colypro.com/revista).

REPRODUCCIÓN:

Los autores conservarán todos los derechos de reproducción de sus respectivos textos.



“El uso descuidado y cambiante del lenguaje es común y demuestra la vitalidad de la lengua, así como la posibilidad de crear y cambiar la manera de comunicarse. Pero este hecho en el ámbito lógico puede ser peligroso, pues no comunicar de forma clara y racional algún pensamiento, o no poder identificar de manera inmediata un discurso falaz, puede generar conflictos, desacuerdos o decisiones que provoquen perjuicios en aspectos humanos más allá del intelectual.”

(p. 49)

