

UNIHUMANITAS

ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN

Facultad de Humanidades
Ciencias Sociales y Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa

ISSN 2409-9473



AÑO 3 - Nº 1
NOVIEMBRE 2015

Encarnación, Paraguay

UNIHUMANITAS
Académica y de Investigación
Año 3. No. 1. Noviembre 2015
ISSN 2409-9473

UNIHUMANITAS es una publicación académica y periódica anual, editada por la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, Paraguay. Se publica en formato impreso y electrónico; es de distribución gratuita. Su Misión apunta a la difusión de los trabajos académicos y de investigación que se constituyen en aportes a la discusión de problemas educativos, sociales y lingüísticos del ámbito nacional, regional e internacional. Tiene como Visión convertirse en un foro plural que posibilita la divulgación de los temas, disciplinas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la investigación educativa, lingüística y de las ciencias sociales.

UNIHUMANITAS

Académica y de Investigación

Año 3 - N° 1

Encarnación, Paraguay, 2015

162 páginas

Publicación Anual

ISSN 2409-9473

Edita

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales Cultura Guaraní

Universidad Nacional de Itapúa (UNI)

Abog. Lorenzo Zacarías No. 255. Barrio Kaaguy Rory

Tel. (595) 71-207454

humanitas.uni.py@gmail.com

Autoridades Universitarias

Rector: **Ing. Hildegardo González Irala**

Vicerrectora: **Dra. Yilda Agüero de Talavera**

Directora General Académica, de Investigación y Extensión: **Dra. Lucila Bogado de Scheid**

Director General de Administración y Finanzas: **Dr. Marciano Leiva.**

Consejo Editorial

Director: Dr. Antonio Kiernyezny

Comité Editor Ejecutivo: Lic. Mirtha Lugo, Mag. Victoria Samolukievich, Lic. Ingrid Paredes, Dra. Gloria Arias, Lic. Alicia Martínez.

Producción Editorial

Revisión del estilo: Mag. Victoria Samolukievich

Diagramación: Lic. Mirtha Lugo

Traducciones: Lic. Ernesto López

Diseño de la tapa: Prof. Javier Núñez

Gestión de la publicación: Lic. Gloria Cáceres

SUMARIO

Página

Presentación	6
ARTÍCULOS	
Las imágenes en la enseñanza-aprendizaje de la Geometría. <i>Manuel Barrantes López, Idalgo Ballebó Fernández y Manuel Ángel Fernández Leno</i>	8
El grafema ‘Ĝ’ en el alfabeto guaraní: su permanencia o su eliminación. <i>Dionisio Fleitas Lecoski</i>	18
Estudiantes con altas habilidades cognitivo-emocionales en instituciones educativas de la ciudad de Encarnación. <i>Olga Sofía Mazur Selest</i>	31
La violencia intrafamiliar contra la mujer en la localidad de Capitán Miranda. <i>Eugenia Núñez Giménez</i>	49
La Movilidad Estudiantil como estrategia de internacionalización en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní. <i>Sandra Leticia Benítez Ortiz y María Liliana Gauto Montiel</i>	60
Resiliencia sociocultural y Psicológica del Pueblo Mbya Guaraní. El caso de la Comunidad Pindó, Distrito de San Cosme y Damián, 2014. <i>María Ignacia Cáceres González</i>	69
Madres con esquizofrenia y su relación socioafectiva con los hijos. <i>Liliana Elizabeth Casas López</i>	78
Aplicación del protocolo de atención a casos de violencia y acoso escolar propuesto por la dirección de protección y promoción de los derechos de la niñez y la adolescencia del MEC, en una institución educativa de San Juan del Paraná. <i>Yohana Edith Portillo</i>	86
Invisibilidad y tolerancia social de la violencia contra la mujer. <i>Nilda Julia Villar</i>	95
Utilización y utilidad del Facebook y WhatsApp como herramientas de aprendizaje en estudiantes del Nivel Medio de Coronel Bogado, Paraguay. <i>Fátima Maciel Barboza</i>	105
Equidad de género en los espacios de poder, una mirada comparativa entre los estados integrantes del MERCOSUR y mujeres protagonistas de Encarnación, Paraguay. <i>María Clara García Aranda</i>	113
La comunicación entre padres e hijos adolescentes y su relación con el modelo cultural y social de su familia de origen. <i>Nancy Noemí Lysak de Zub</i>	122
Un breve estudio sobre Adquisición del Lenguaje: Análisis por la perspectiva de Bruner. <i>Larissa Gonçalves Miranda</i>	137
ENSAYOS	
Entender las universidades actuales desde el concepto de campo, habitus y capital. <i>Liliana Mabel Laupichler</i>	148
¿Cómo se enseña la Literatura? ¿Cómo se aprende la Literatura? <i>Dionisio Fleitas Lecoski</i>	155
Normas y Condiciones para publicar en UNIHUMANITAS	158

PRESENTACIÓN

El Consejo Editorial pone a consideración de la comunidad académica nacional e internacional, el tercer número de UNIHUMANITAS-Académica y de Investigación, un espacio de referencia para la publicación y divulgación de los temas, disciplinas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la investigación educativa, lingüística y de las ciencias sociales, en el contexto de las Carreras y Disciplinas que se desarrollan en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa.

Su carácter multidisciplinario, abarca una diversidad de áreas como Lenguas, Educación, Psicología, Sociología, Antropología, Trabajo Social, Relaciones Internacionales, buscando animar el espíritu innovador en cuanto a las posturas epistemológicas y metodológicas en la construcción del saber científico en estas áreas.

El material contiene artículos de investigación y ensayos que asumen una posición frente al conocimiento y a los hechos que hacen a la realidad del contexto en el que se desenvuelven.

Manuel Barrantes López, Idalgo Balletbó Fernández y Manuel Ángel Fernández Leno, expertos en investigación para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas por la Universidad de Extremadura, abren esta edición con su artículo que se refiere a la importancia de las imágenes, en particular las fotografías, para la adquisición de conceptos geométricos y para fomentar la habilidad de los alumnos a la hora de dar razones lógicas que expliquen y hagan comprender la validez de la geometría.

En el siguiente artículo, el Dionisio Fleitas Lecoski, Miembro número dieciséis de la Academia de la Lengua Guaraní, expone los resultados de una investigación lingüística que aporta a la discusión de uno de los conceptos que actualmente está causando controversias entre los expertos en lengua guaraní. Su trabajo se titula “El grafema ‘Ĝ’ en el alfabeto guaraní, su permanencia o su eliminación”.

“Estudiantes con altas habilidades cognitivo-emocionales en instituciones educativas de la ciudad de Encarnación” es el aporte de la Dra. Olga Sofía Mazur Selest, docente de Psicología y Trabajo Social, que contribuye así con las investigaciones para el área de Psicología de la región.

Le siguen los artículos elaborados por los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNI, que fueron propuestos para participar de las Jornadas de Jóvenes Investigadores de la AUGM, celebradas en setiembre de 2015 en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. El trabajo de la Mag. Nancy Lysak, sobre “La comunicación entre padres e hijos adolescentes y su relación con el modelo cultural y social de su familia de origen”, un estudio realizado en la localidad de Carmen del Paraná, asiento de varias comunidades de origen eslavo que conviven con las oriundas de esa zona de Itapúa. Y cierra la sección Artículos, el producto de la investigación de cátedra de la Univ. Larissa Gonçalves, estudiante de Lingüística de la Universidad Federal Paulista, Brasil, quien participó del Programa de Movilidad AUGM en la Licenciatura en Bilingüismo Guaraní-Castellano durante el segundo semestre de 2015.

En la sección Ensayos, se presenta el trabajo de la Mag. Liliana Mabel Laupichler, docente de la Facultad de Humanidades de la UNI y de la Universidad Católica “Ntra. Sra. de la Asunción”, Campus Itapúa, titulado “Entender las universidades actuales desde el concepto de campo, hábitos y capital”; un aporte a la discusión actual en materia de gestión universitaria. Y la reflexión sobre la Didáctica de la Literatura, desde la mirada del Mag. Dionisio Fleitas Lecoski.

Se cierra el tercer número de UNIHUMANITAS-Académica y de Investigación con las normas y condiciones de publicación, para que los lectores de este número puedan convertirse en autores en el siguiente.

Consejo Editorial
UNIHUMANITAS-Académica y de Investigación
Encarnación, Paraguay, noviembre de 2015.

ARTÍCULOS

LAS IMÁGENES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOMETRÍA

Manuel Barrantes López. Doctor en Matemáticas. Titular de Universidad-Departamento de las Ciencias Experimentales y Matemáticas-Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. E-mail: barrante@unex.es. Avda de Elvas S/N 06006. Badajoz – Extremadura (España). Teléf.: 924289501.

Idalgo Balletbo Fernández. Máster Univ. en Investigación para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas por la Universidad de Extremadura. Máster en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Asunción. Docente de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa. E-mail: ipsjb@yahoo.es. Abg. Lorenzo Zacarias N° 255 c/ Ruta 1 Km. 2,5 B° Ka'aguy Rory. Encarnación – Itapúa (Paraguay). Teléf.: +595 71 207454.

Manuel Ángel Fernández Leno. Licenciado en Matemáticas. Profesor Asociado-Departamento de las Ciencias Experimentales y Matemáticas, Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. E-mail: mafleno@unex.es. Avda de Elvas S/N 06006. Badajoz – Extremadura (España) Teléf.: 924289501

Resumen

Los medios audiovisuales de comunicación están provocando en los alumnos, y en la sociedad en general, grandes cambios en sus formas de percibir y en sus procesos mentales, debido al paso de una cultura escrita a una cultura audiovisual. En este trabajo se hace hincapié en la importancia de las imágenes, en particular las fotografías matemáticas, para la adquisición de conceptos geométricos y para fomentar la habilidad de los alumnos a la hora de dar razones lógicas que expliquen y le hagan comprender la validez de la geometría.

Palabras Clave: Enseñanza, aprendizaje, geometría, fotografías, recursos.

Summary

The audiovisual media are having on students, and society in general, big changes in their ways of perceiving and their mental processes due to the passage of a written culture to a media culture. This study emphasizes the importance of images, particularly mathematics photographs, for the acquisition of geometrical concepts and to promote the ability of the students in giving logical reasons to explain and do understand the validity of the geometry.

Key word: Teaching, learning, geometry, photography, resources.

Reflexiones sobre las imágenes

Las investigaciones y las experiencias actuales (González 1997; Bueno y Monteoliva 1993; Barrantes 2003) nos muestran que la utilización de las imágenes puede hacer que los alumnos aprendan una mayor cantidad de contenidos matemáticos de una forma más significativa.

El profesor debe estar preparado para poder obtener nuevas maneras de desarrollar la enseñanza, adecuando las actividades ordinarias a los medios con los que cuente en su aula. Este puede utilizar las imágenes de una forma didáctica o bien como instrumento de consulta.

La utilización didáctica supone el diseño de actividades, utilizándolas para que contribuyan a la adquisición o refuerzo de los contenidos programados y a la consecución de las competencias básicas correspondientes.

Las imágenes son una potente herramienta como instrumento de comunicación que puede dar lugar a un intercambio de información importante entre profesorado, el alumnado y la comunidad escolar.

El uso de las imágenes requiere una preparación y diseño, a priori, por parte del profesor, de forma que los alumnos puedan llegar a donde este pretende, y no se pierdan en contenidos, actividades o divagaciones que no son del interés del aprendizaje o la competencia que se quiere alcanzar. Por ello, el profesor debe planificar las imágenes a utilizar, su finalidad, los momentos precisos en los que serán empleadas y la evaluación de la eficacia didáctica de dicho recurso, una vez usado.

Las imágenes no deben utilizarse para intuiciones y comprensiones elementales que no necesitan de ellas, estas deben orientarse mayormente a hacer que dichas intuiciones y comprensiones se vuelvan en el alumno más significativas y sólidas, de manera que den lugar a nuevos conocimientos que enriquezcan su aprendizaje matemático mediante una reflexión permanente.

No debemos olvidar que estos recursos deben también generar en el alumnado actitudes abiertas hacia las matemáticas. Una vez hecha esta reflexión, nos acercamos a nuestro campo de estudio que es la Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría.

De todo el amplio espectro de materiales que supone la tecnología actual y, teniendo en cuenta la etapa en la que el profesor trabajará, nos centramos en este trabajo en las imágenes fijas, como es la fotografía, dejando para sucesivos trabajos otros recursos, también, importantes como las imágenes en movimiento, (videos y películas), software matemáticos y, las posibilidades de internet.

Las fotografías como material didáctico

Las fotografías, además de instrumentos de conocimiento, nos sirven para comunicarnos de una manera muy completa y muy acorde con el contexto en el que vive actualmente el alumno, rodeado de gráficos, íconos y signos.

La fotografía combina muy bien los aspectos educativos con los estéticos, y a su vez los relaciona con la vida cotidiana.

Es evidente la relación que existe entre la fotografía y la matemática, y en particular la geometría, conceptos como paralelismo, simetría, proporción áurea, perspectiva, proyección, escala, proporción, ritmo, etc. pueden ser bien expresados mediante la imagen fija, como podemos ver en las fotografías que mostramos a lo largo del artículo.



Figura 1. Flores en simetría rotacional pentagonal y cristales de nieve en hexagonal.

La forma de los seres animados y la de los inanimados parece seguir leyes matemáticas que el ser humano ha intentado descifrar a lo largo del tiempo ¿Por qué es tan abundante en la naturaleza la forma pentagonal? ¿El modo en que crecen o se mueven los seres vivos es a veces la razón de su forma? Todas las formas geométricas de dichos seres son bien representadas mediante las fotografías, las formas pentagonales de las flores, la hexagonal de los cristales de la nieve o la simetría de la mariposa, etc.

Vamos a definir nuestra idea de fotografía matemática como *“aquella en la que aparece algún concepto matemático o un objeto que se pueda relacionar con algún concepto matemático”*.

Muchas fotografías, pensemos en una foto de una catedral, pueden sugerir muchos conceptos matemáticos, pero normalmente nuestras fotografías son minimalistas, en el sentido de que solamente destacan, claramente, un concepto matemático. El mundo está lleno de formas geométricas, de objetos y lugares con sugerencias matemáticas. Sólo se precisa una mirada matemática que los descubra y sea capaz de plasmarlos con una máquina.

Utilización de la fotografía por el profesor

La fotografía es un recurso que puede ser de gran ayuda para el trabajo matemático. Son útiles y se deben utilizar en investigaciones de aula, rutas matemáticas, para la visualización, percepción e intuición espacial y en la relación de la Geometría con el arte (Barrantes, 2003; Meavilla, 2007).

La idea general es, como siempre, poner al alumno frente a una situación problemática. El profesor pretende motivar al alumno de forma que utilice todo su bagaje matemático, desarrolle la competencia lingüística, y exprese

sus nociones sobre la belleza y el arte mediante la utilización de la fotografía.

La obtención de una fotografía matemática es para el alumno, la realización de un problema, que en principio no tiene una solución clara ni estrategia evidente. En los momentos de realización de las fotografías, el alumno observa que debe tener en cuenta todo su conocimiento matemático inmediato y de otras materias como son el medio natural y social, el arte, conocimientos fotográficos, etc., para construir la estrategia concreta que le lleve a la solución. Para la realización de las fotografías el alumno debe explorar el mundo que le rodea e interrelacionar la geometría con las demás áreas. El propio proceso fotográfico incluye procesos de interés relacionados con las matemáticas.

La realización de fotografías desarrolla la capacidad de observar, analizar y sintetizar del alumno, fomentando su percepción con visión matemática de la vida cotidiana. El alumnado desarrolla una nueva forma de expresión como es la fotografía que no es contemplada en el currículo.

Las actividades en el aula serían:

a) Actividades de preparación.

Estas actividades están relacionadas con la observación de imágenes de internet o prensa escrita. En este sentido son interesantes los trabajos de Meavilla, V. (2007), Moreno, P. (2002) y Solando, J.M. (2011) en los que encontramos fotografías matemáticas que nos muestran la realidad que nos rodea, e invitan a la reflexión.



Figura 2.Curvas en la carretera

El alumno busca contenidos matemáticos en estas imágenes, es decir, se le enseña a mirar las fotografías con mirada matemática y a seleccionar aquellas imágenes que destacan de manera principal un contenido matemático. Por ejemplo en la foto de la figura 2, se destaca claramente, de una sola mirada, el contenido “curvas”, aparte de otros contenidos que no son tan significativos, mirando detenidamente la fotografía.

Las actividades que se proponen a los alumnos pasan por la búsqueda en internet o en prensa escrita de fotografías que destaquen de manera principal los contenidos de estudio como son: formas planas, espaciales, simetrías, semejanzas, etc. Posteriormente, se les pide que hagan una clasificación de dichas fotografías. También deben enunciar actividades matemáticas relacionadas con la geometría aprendida, utilizando el contenido de las imágenes.

Esta misma actividad puede ser realizada por los alumnos, pero de una forma más concreta y no tan genérica, por ejemplo: por grupos pueden buscar fotos digitales o en revistas sobre un tema general, tales como: tipos de rectas, triángulos, cuadriláteros, otros polígonos, prismas, cilindros, pirámides,... para posteriormente hacer una puesta en común de todos los grupos donde estudiamos la idoneidad de las fotos, acorde con nuestros objetivos de que sean matemáticas y destaquen un concepto. Esta actividad enseñará al alumno cómo son las fotos que queremos que realice por sí mismo en las distintas actividades que vamos a proponerles a continuación.

b) Realización de fotografías propias

Pasamos a la etapa en la que el alumno realiza sus propias fotografías matemáticas. En esta actividad cada alumno o grupo realiza un número determinado de fotografías, no suelen ser más de tres o cuatro. Una vez seleccionadas, se hace una ficha para todas las fotos relacionadas, o bien, una ficha para cada una, si son independientes, en la que aparece:

- Contenido que se quiere trabajar con la fotografía.
- Una foto más amplia para poder localizar el lugar donde se encuentra el motivo fotografiado.
- Breve descripción del lugar, en forma oral o por escrito.
- Lema que represente a la fotografía en la que se juega con el lenguaje ordinario y las matemáticas de forma que se obtenga una frase ingeniosa y graciosa.
- Actividades diseñadas por el alumno, relacionadas con la fotografía y propias del curso al que pertenecen.

- Opcionalmente se puede montar la foto enmarcada en una cartulina negra, bajo la cual aparece el lema sobre un fondo rectangular blanco.
En la figura 3 vemos una fotografía en la que se destacan rectángulos que parecen estar en relieve, y al lado la vista general de la plaza donde se ha obtenido el detalle. Vemos también el título dado por el alumno.



Figura 3. Título: Geofachada espacial. Fotografía y vista general del motivo (Plaza alta de Badajoz)

c) Álbum fotográfico

La siguiente etapa es hacer un álbum relacionado con alguna zona de su ámbito diario como puede ser: el instituto, el barrio o alguna zona específica como un parque, un museo... Para ello, los alumnos se organizan en grupos y realizan fotografías de la zona acordada en mutuo acuerdo; imaginemos su instituto.

El profesor distribuye los grupos de forma que asigna a cada grupo:

- zonas más pequeñas en las que realizar las fotos, por ejemplo, fotos del patio del instituto, fotos de las aulas, fotos de la sección de gestión...

- conjuntos geométricos, por ejemplo, grupo de las fotos de triángulo y su clasificación, de cuadriláteros y clasificación, paralelismo y perpendicularidad... Estas actividades ya se realizan en algunos centros de España, y una de las actividades más conocidas en ellos, son los concursos de fotografía matemática para todos los niveles, que conllevan a una exposición fotográfica como actividad última. En las referencias finales apuntamos algunas páginas web referentes a este tema.

d) Exposición fotográfica

Para que el profesor o grupo de profesores organicen un concurso fotográfico en el centro donde trabajan, deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones para que la actividad sea exitosa:

- En primer lugar, **elegir el tema**. El concurso fotográfico puede ser de todo tipo de fotografías o puede ser temático, por ejemplo: el deporte en la escuela, un día normal en el centro escolar, triángulos en el barrio, fotografía no sexista,...

- Una vez seleccionado el tema del concurso, deben **acotar el lugar** donde los alumnos van a realizar las fotografías, puede ser el centro, el barrio o toda la ciudad.

- Deben **establecer un calendario** con fechas de realización, entrega del trabajo, exposición,...

- Es primordial que el alumno tenga las ideas claras sobre qué tiene exactamente **qué hacer**. Una reunión general sería deseable para que se le explique todos los pormenores del concurso y el calendario establecido.

- Una vez entregados los trabajos fotográficos de los alumnos, sería conveniente **elegir aquellas fotos o grupos de fotos que son más significativas** para montar en la exposición, salvo que se decidan montar todas.

- Si se hacen muchas fotos es preferible **una selección**, para que la exposición gane en calidad. Hay varias formas de elección como: poner una foto por alumno para que todos se sientan representados o seleccionar las mejores fotos de todo el grupo, pero en ese caso, en ninguna foto debe aparecer el nombre del autor, pues puede haber alumnos sin fotos seleccionadas. En este segundo caso, la mentalidad debe ser de exposición de grupo, es decir, todas las fotos son de todos.

- También hay que decidir **el montaje de la exposición**; para ello, se pueden clasificar las fotos por temas geométricos, fotos de cuadrados, triángulos,... o por zonas visitadas, por ejemplo, si la exposición es de fotografías del centro, se pueden montar las fotos de las aulas, el patio, el gimnasio,...

- **Los lemas de las fotografías** de la exposición pueden ser también contruidos entre todos, unos alumnos suelen ser más creativos que otros y esto mejora la exposición más que si cada uno construye su propio lema.

- El profesor o grupo de profesores pueden elaborar **un cuaderno de actividades** para la exposición, de manera que los alumnos que la visiten, interactúen con ellas y no sean meros sujetos pasivos que miran fotografías (Fernández-Aliseda; Muñoz y Porras, 1999). Dicho cuaderno puede incluir una breve explicación de la exposición, actividades generales sobre toda la exposición y específicas sobre alguna fotografía en particular. Por último, se puede incluir un breve cuestionario sobre la opinión del alumno sobre la exposición y si se ha producido o no un cambio actitudinal hacia las matemáticas. Este cuestionario puede ser aprovechado posteriormente, mediante el recuento de respuestas, para hacer ejercicios de estadística, basados en datos reales de la exposición.



Figura 4. Fotografías matemáticas

- **El montaje** puede ser clásico, se montan las fotos ampliadas sobre fondo negro con el lema correspondiente, o bien, se pueden utilizar, conjuntamente, medios informáticos como pantallas grandes, en la que vayan apareciendo las fotografías de forma espontánea, u ordenadores en los que el alumno visitante de la exposición, elige qué quiere ver. El cuaderno de actividades descrito anteriormente también se puede implementar en dichos ordenadores.

Conclusiones

La fotografía está siendo utilizada, de diversos modos, como material didáctico muy interesante para utilizar las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) en el aula, ya que combina muy bien aspectos educativos y estéticos.

Las exposiciones matemáticas de fotografías tienen como eje principal el alumnado; deben dejar traslucir los conocimientos matemáticos, técnicas y actitudes de estos, de manera que sea un fiel reflejo del trabajo matemático del grupo y no de unos cuantos alumnos.

Este tipo de exposiciones debe provocar reflexiones y simpatías hacia una materia tan impopular como suele ser la matemática, y en particular la geometría, de forma que los alumnos que la visiten, experimenten un acercamiento más amable hacia esta materia.

Consideramos, por último, que todas estas series de actividades con fotografías son importantes, porque fomentan el trabajo interdisciplinar; aúnan las matemáticas con el arte, haciendo que los alumnos estudien su cultura en el propio medio y que el aprendizaje del contenido matemático, intuitivo y experimental, sea significativo.

Referencias

- Barrantes, M. (2003). Caracterización de la enseñanza/aprendizaje de la Geometría en Primaria y Secundaria. *Campo Abierto*, 24,15-36.
- Bueno, A. y Monteoliva, M. (1993). Fotografía y Matemáticas: Una experiencia en la Axarquía. *Epsilon*, 27, 63-68.
- Fernández-Aliseda, A.; Muñoz, J. y Porras, A. (1999). Aprovechamiento didáctico de la actividad: Fotografía y matemáticas. *Suma*, 31. p. 97-104.
- González, E. (1997): Fotografía y matemáticas. *Aula de innovación educativa*, 58, 15-19.
- Meavilla, V. (2007) *Las matemáticas del arte: Inspiración Ma(r)temática*: Ed Almuzara. España.
- Moreno, P. (2002). *Ritmos, Matemáticas e imágenes*: Ed. Nivola. Madrid.
- Solando, J.M. (2011). Las Matemáticas en los anuncios. *Número. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 78, p.33-46.

Muestra de páginas web sobre Concursos de fotografías matemáticas

- <http://www.iescarrenomiranda.com/matematicas/matefoto/>
- <http://mateblog.educabarrie.org/concurso-de-fotografia-matematica/>
- <http://www.pradosantodomingo.net/intranet/joomla25/index.php/galeria-de-imagenes/category/8-concurso-fotografia-matematica>
- <http://www.pradosantodomingo.net/intranet/joomla25/index.php/servicios-y-actividades/concurso-de-fotografia-matematica>
- <http://matesyfotosaitana.blogspot.com.es/>
- http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/ginerdelosrios/es/concursos/paulo_abrantes/pauloabrantes.shtml

EL GRAFEMA ‘Ĝ’ EN EL ALFABETO GUARANÍ, SU PERMANENCIA O SU ELIMINACIÓN

Dionisio Fleitas Lecoski.

Profesor de Lengua Guaraní, Traductor Guaraní-Castellano y Licenciado en Bilingüismo Guaraní-Castellano, Magíster en Lengua y Cultura Guaraní y Magíster en Ciencias del Lenguaje y la Literatura. Miembro de número de la Academia de la Lengua Guaraní. Docente de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay.
dlecoski@gmail.com

Resumen

Este trabajo de investigación se realizó con el propósito de colaborar con la toma de decisiones acerca del grafema <ĝ> del guaraní, su permanencia o eliminación en el alfabeto guaraní. En primer lugar, se procedió a la lectura detallada de Diccionarios Guaraní-Castellano, Castellano-Guaraní, libros de Fonología y Gramática Guaraní, revistas y libros para la enseñanza-aprendizaje de la lengua guaraní relacionados a la <ĝ>, para luego analizar las posturas encontradas con respecto a la letra mencionada. Tras el análisis documental, se aplicó un cuestionario lingüístico a docentes de la lengua guaraní y estudiantes de esta lengua, acerca de su actitud hacia la permanencia o eliminación de la <ĝ> en el alfabeto guaraní. Posteriormente, se sistematizaron los resultados obtenidos en el análisis documental y se describieron los resultados del cuestionario lingüístico. Luego del proceso de sistematización y descripción, se discutieron las informaciones para, finalmente, concluir que no es oportuno eliminar la letra <ĝ> del guaraní por el impacto negativo que puede ocasionar dicha eliminación.

Palabras claves: Análisis, alfabeto, sistematización, descripción, actitud.

Ñemombyky

Ko tembiapo ojejapókuri oñeipytyvõ haĝua tai <ĝ> jepuru rehe guaraníme, opytava'erāpa tērã ojehekyiva'erāpa guarani achegetýgui. Ñepuryrūrã oñehesa'yijókuri Ñe'eryru Guarani-Castellano Castellano-Guaraní rehegua, aranduka Guarani Ñe'ëpukuaa ha Ñe'ëtekuaa rehegua, Kuatia'arandu ha aranduka guarani ñe'ë ñeporombo'e ha jeikuaa rehegua oñe'ëva <ĝ> rehe ha upe rire oñehesa'yijókuri marandukuéra ojejuhúva. Oñehesa'yijo rire arandukakuéra, oñeporandúkuri mbo'ehára ha mbo'ehararāme hemimo'ã ñe'ëkuaapy rehegua he'ivo hikuái hekoñemoĩ <ĝ> jepyta tērã jehékýi rehe guarani achegetýgui. Upéi, oñemohendákuri marandukuéra osëva

kuatiakuéra ñehesa'yijógui ha oñeha'āngaikuri marandukuéra osēva porandu ñe'ėkuaapýgui. Oñemohenda ha oñeha'āngahai rire oñembojovake marandukuéra oñemohu'ā haġua noĩporāiha ojehekýi tai <ġ> guaranígui ikatúgui upéva ambotoveve temiandu ojeguerékóva ko ñe'ė rehe.

Ñe'ė tekotevėtéva: Ñehesa'yijjo, achegety, ñembojovake, ha'āngahai, tekoñemoĩ.

Abstract

This research study was carried out with the objective of collaborating to make a decision about the Guaraní letter <ġ>, its permanence or removal from the Guaraní alphabet. Firstly it was come to read detailed Guaraní-Spanish, Spanish-Guaraní Dictionaries, Guaraní phonology and grammar books as well as magazines and books about teaching and learning the Guaraní language related to the letter <ġ> and then analyze the conflicting positions regarding to the mentioned letter. Following the analysis of documents, a linguistic questionnaire was applied to teachers of the Guaraní language and a language students about his attitude towards the permanence or the elimination of the letter <ġ> from the Guaraní alphabet. Subsequently, the results of the analysis of documents were systematized and the results of the linguistic survey were described. After the process of systematization and description, the information was discussed to finally conclude that it is no appropriate to remove the letter <ġ> because its removal may have a negative repercussion on the language.

Keywords: analysis, alphabet, systematization, description, attitude.

Introducción

La lengua guaraní, una lengua ágrafa convertida en lengua escrita, fue y sigue siendo motivo de análisis y discusión en los diferentes aspectos que hacen a una lengua viva y escrita. En este sentido, se debe mencionar que actualmente existe en Paraguay una institución legalmente constituida para delimitar todo lo que respecta a la lengua guaraní. Se hace referencia a la Academia de la Lengua Guaraní, institución creada a partir de la Ley de Lenguas N° 4251 del año 2010.

Con el propósito de colaborar con la toma de decisiones acerca de los grafemas del guaraní, en este trabajo se analiza la situación de la letra <ġ> en el alfabeto guaraní, una discusión planteada por los estudiosos de la lengua. Algunos escritores ya la han eliminado del alfabeto guaraní, otros la

siguen incluyendo tal como se enseñó y se enseña en las instituciones encargadas de la formación de profesionales de lengua guaraní, y otras instituciones de enseñanza.

Para un mejor entendimiento, se presentan a continuación los planteamientos o posturas que se pueden encontrar en los diferentes escritos con relación a la <ĝ>.

En el Boletín de Filología del Instituto de Estudios Superiores de Montevideo se lee la ponencia de Antonio E. González durante el Primer Congreso de la Lengua Guaraní-Tupi en el año 1950, que en una parte expresa cuanto sigue:

La *gh* es una consonante gutural especial del guaraní. Su importancia es solo un punto inferior a la de la vocal *ih* (agua). Algunos autores rechazan a la *gh* como fonema y como signo gráfico, aduciendo que no es más que una *g* nasal, y que, en consecuencia, basta nasalizar una sílaba en que entra una *g*, para transformar ésta en una *gh*. Sin embargo, la realidad es que en guaraní la *g* es un sonido y la *gh* otro bien diferente. Se podría citar gran número de ejemplos que demuestran acabadamente que al nasalizar una *g* no se obtiene una *gh*, y que, por tanto, este sonido especial exige un signo especial. El afán de simplificar no nos permite el desconocimiento o la supresión de una realidad (González, 1950, pág. 19).

Krovishein de Canese expresa:

El alfabeto que adoptamos para representar los fonemas del guaraní en nuestro trabajo es el que se usa oficialmente en la enseñanza del Paraguay, tanto en la Universidad Nacional como en la Educación Secundaria. Lo adoptamos por la razón de su mayor difusión y por sus cualidades de funcionalidad, eficiencia y comodidad (Krovishein de Canese, 1994, pág. 23).

Sobre la decisión tomada acerca del alfabeto guaraní en el Primer Congreso de la Lengua Guaraní-Tupi del año 1950, Krovishein de Canese dice:

Es un alfabeto fonético en el que cada fonema es representado por un solo signo y cada signo representa un solo fonema. Se aprobó los siguientes 24 signos: *a, ch, e, g, ĝ, h, i, j, k, l, m, mb, n, nd, ng, ñ, o, p, r, s, t, u, v, y*. (Krovishein de Canese, 1994).

Krovishein de Canese (1994) define a la <ĝ> como velar constrictiva nasal, se articula igual a la *g* más la resonancia nasal. La autora cita como ejemplos las palabras *ĝuaiĝui* (anciana) y *taĝe* (prisa).

Siguiendo con los planteamientos acerca de la presencia de la <ĝ> en el alfabeto guaraní, se puede observar la confirmación plena de este grafema para usarlo en la lengua guaraní. Esta aseveración se hace atendiendo los

Números 6, 9 y 11 de la Revista Ñemitỹ, una Revista Bilingüe de Cultura en donde se pueden encontrar muchos artículos relacionados a la lengua guaraní. A continuación se hace referencia a lo mencionado en la revista en sus diferentes números:

A propuesta del representante de la Facultad de Filosofía de nuestra Universidad, se adoptó por unanimidad el sistema fonético basado en sus principios. Después de la laboriosa discusión y estudio de cada signo, se aprobó como definitivo el alfabeto que consta de las siguientes 24 letras:

A a, Ch ch, E e, G g, Ĝ ĝ, H h, I i, J j, K k, L l, M m, Mb mb, N n, Nd nd, Ng ng, Ñ ñ, O o, P p, R r, S s, T t, U u, V v, Y y.

Ĝ ĝ. Esta letra fue propuesta por el profesor Guillermo Tell Bertoni y los delegados correntinos para representar el fonema gutonasal peculiar de la *g* que aparece en palabras como *ġuaimi, taġe (prisa), aġui*, etc.; aprobada después de larga discusión por mayoría (Ñemitỹ, Ortografía del Idioma Guaraní, s.f., pág. 9).

El Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay y la División de Lengua y Cultura Guaraní del Ministerio de Educación y Culto realizaron el “Cuarto Seminario sobre la enseñanza de la Lengua Guaraní”, en los meses de febrero y julio de 1983. Se corroboró la existencia de los 33 fonemas: *a – ã – ch – e – ě – g – ĝ – h – i – ï – j – k – l – m – mb – n – nd – ng – nt – ñ – o – õ – p – r – rr – s – t – u – ù – v – y – ỹ ’(puso)*. (Ñemitỹ, Enseñanza de la Lengua Guaraní, 1982, pág. 2)

ġ, velar constrictiva nasal, se articula igual que la **g** más la resonancia nasal. (Ñemitỹ, Descripción del Alfabeto Científico, 1984, pág. 9)

Guash y Ortiz (2008) con relación a la <ġ> dicen: “Es una consonante velar oclusiva nasal”. (p. 545).

También el P. Pablo Scott (1981) incluye en el alfabeto guaraní la <ġ>. En su libro “Curso breve del idioma guaraní”, expresa: “Las consonantes nasales son: ġ m mb n nd ng nt ñ”. (p. 15).

Servín (2003) en su “Peteĩha Ñe’ẽryru Guaraníme” se refiere a la letra <ġ> así: “Ĝ. Achegetype pokõiha tai. Pundie tĩguáva. Oñemoñe’ẽ: ġe = taġe”. (p. 54).

Finalmente, entre los autores y autoras que consideran la <ġ>, se menciona a Centurión y Dávalos (2009), quienes en la sección de Guaraní Achegety dicen: “Ko’áva pundiekuéra: *ch – g – ĝ – h – j – k – l – m – mb – n – nd – ng – nt – ñ – p – r – rr – s – t – v – ’(puso)*”. (p. 12)

Seguidamente, se hace referencia a los autores que excluyen la <ġ> de la escritura guaraní.

El P. Valentín Ayala utiliza la letra “ng” en vez de la letra <ĝ>, y la describe de la siguiente manera:

ng nge * Posvelar nasal sonora. Es una “G” que en el escrito va siempre precedida de N y seguida de ù (nasal), seguida, a su vez, de una de las vocales nasales à, è, ì. Este fonema ocurre en medio de palabra, v. g. Mengùà (descompuesto) y también al principio. Ej.: ngùàhê (llegar). (Ayala, 1993, pág. 7)

Trinidad Sanabria se refiere a la <ĝ> de la siguiente manera:

Como el Ministerio de Educación y Cultura y varios expertos en lengua guaraní tienen la tendencia de eliminar la /ĝ/ del alfabeto guaraní, en este diccionario ya no se incluye un capítulo para dicha letra y en su lugar aparecen las explicaciones más detalladas sobre las causas de su no inclusión.

Ĝ. Séptima letra del alfabeto guaraní y tercera consonante: es igual a la anterior, pero con el agregado de la tilde nasal. El fonema que corresponde al grafema /g/, tiene variantes o alófonos que son: 1º) Velar oclusiva sonora, cuando el grafema es inicial en la palabra (guahẽ = llegar). 2º) Velar fricativa sonora, cuando está entre dos vocales orales (kóga = sembrado). 3º) Velar fricativa nasal, cuando está entre dos vocales y una de ellas es nasal (ágã = ahora). Es esta variante la que algunos creen que constituye un fonema. Para nosotros no lo es; apenas es un alófono y, por lo tanto, no puede tener grafema (Trinidad Sanabria, 2004).

Existen otros autores de libros y diccionarios que tampoco incluyen la letra <ĝ> en el alfabeto guaraní, entre los mismos se puede citar a Natalia Krivoshein de Canese y Feliciano Acosta Alcaraz en “Gramática Guaraní Colección Ñemity” (2001); el P. Antonio Guasch en “Gramática y Antología de prosa y verso” (1996); Bartomeu Meliá, Luis Farré y Alfonso Pérez en “El guaraní a su alcance” (1997); Félix de Guaranía en el diccionario “Avañe’ẽ Poty”. Sin embargo, estos autores no mencionan el motivo de la exclusión de la <ĝ>.

Tadeo Zarratea se refiere a la <ĝ> en los siguientes términos:

El caso de la /ç/. **Motivo de su eliminación.** Fue preciso eliminar del alfabeto guaraní la letra ç, por lo que procedemos en consecuencia. Su incorporación ha sido un error. Se ha hecho por desconocimiento del fenómeno de **asimilación regresiva y asimilación progresiva** de la nasalidad. Se introdujo para escribir nada más que siete palabras: *haçua, çuarã, çuaiçui, çue’ẽ, taçe, áça y haçuino* (Zarratea, 2002).

Con todo lo mencionado, queda claro que hay posturas bien definidas y encontradas sobre la permanencia o eliminación de la <ç> del alfabeto guaraní.

Con el desarrollo de este trabajo se propondrán las conclusiones y recomendaciones para el alfabeto guaraní y para la lengua misma, que serán fundamentales para la toma de la decisión más correcta, y que definitivamente ayude al crecimiento y fortalecimiento del idioma guaraní.

Materiales y Métodos

Este trabajo de investigación se realizó en base al análisis de documentos relacionados al alfabeto guaraní. Entre las fuentes secundarias consultadas, se pueden enumerar: diccionarios Guaraní-Castellano Castellano-Guaraní, libros de Fonología y Gramática Guaraní, revistas y libros para la enseñanza-aprendizaje de la lengua guaraní.

En cuanto a tipos o enfoques de investigación, se tomó lo cualitativo porque se midieron cualitativamente las distintas posturas y las actitudes con relación a la eliminación o permanencia de la <ĝ> del alfabeto guaraní, y cuantitativo porque una vez establecidas las distintas posturas y las actitudes, se realizó un análisis cuantitativo.

Para la recolección de datos se utilizó un instrumento propio de una investigación lingüística, el cuestionario; en el cual se utilizaron las escalas de intensidad, y estuvo integrado por expresiones aseverativas donde el informante tuvo la posibilidad de mostrar su grado de aceptación o de rechazo sobre lo planteado. La escala utilizada fue la de tipo Lickert (Morales, 1994).

El cuestionario lingüístico se aplicó en el departamento de Itapúa, en los distritos de San Juan del Paraná, Capitán Miranda, Hohenau, Obligado, Bella Vista, Cnel. Bogado, Encarnación, Tomás Romero Pereira, Natalio, Gral. Artigas, San Pedro del Paraná, Trinidad, Pirapó, Yatyty, Carmen del Paraná, Gral. Delgado, Fram, La Paz y Edelira.

En total fueron interrogadas 161 personas.

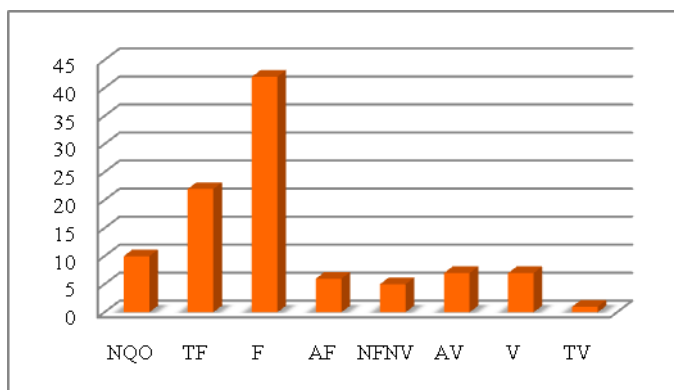
Resultados y discusión

Tras leer y analizar los materiales editados y publicados en diferentes años, como diccionarios Guaraní-Castellano Castellano-Guaraní, libros de Fonología y Gramática Guaraní, revistas y libros para la enseñanza-aprendizaje de la lengua guaraní, se observa una variedad de criterios sobre el uso de la <ĝ> en el alfabeto guaraní.

Es importante mencionar que muchos escritores que se dedican a escribir materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua guaraní en los diferentes niveles de la educación del Paraguay, utilizan el alfabeto

guaraní con los 33 fonemas y grafemas; asimismo, las instituciones de enseñanza de la lengua guaraní entre las que se encuentran institutos y universidades, usan el alfabeto actual con sus 33 fonemas y grafemas, al igual que el Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con relación a las dos preguntas, para una mejor comprensión se presentan dichos resultados acompañados de gráficos.

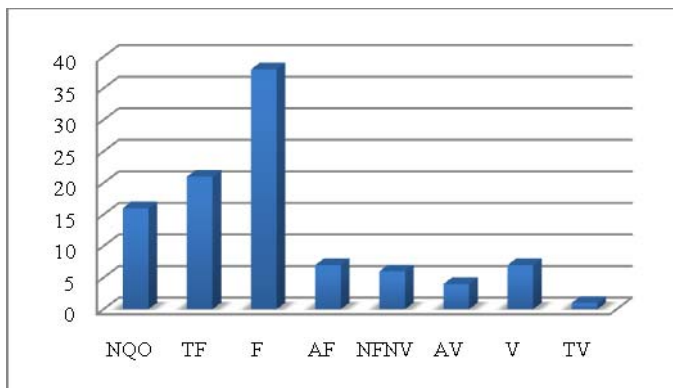


Fuente: Elaboración propia

Referencias: No quiero opinar (NQO), Totalmente Falso (TF), Falso (F), Algo Falso (AF), Ni Falso, Ni Verdad (NFNV), Algo Verdad (AV), Verdad (V), Totalmente Verdad (TV)

Gráfico 1. Está bien eliminar del guaraní la letra 'ĝ', por ejemplo, 'haguã' en vez de 'haĝua'.

Se observa que un porcentaje mayor de los encuestados consideraron que no es correcto eliminar la <ĝ> del alfabeto guaraní (70 %). Un porcentaje menor de los interrogados expresaron su acuerdo por la eliminación de la letra <ĝ> del alfabeto guaraní (15 %). También están aquellos que demostraron indiferencia ante la pregunta realizada, es decir, prefirieron no opinar (10 %), y los que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo (5 %).

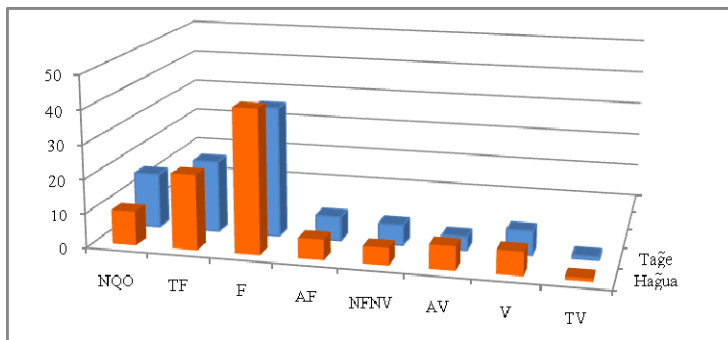


Fuente: Elaboración propia

Referencias: No quiero opinar (NQO), Totalmente Falso (TF), Falso (F), Algo Falso (AF), Ni Falso, Ni Verdad (NFNV), Algo Verdad (AV), Verdad (V), Totalmente Verdad (TV)

Gráfico 2. Está bien eliminar del guaraní la letra 'ĝ', por ejemplo, 'taĝe' en vez de 'taĝe'.

Ante la consulta del uso de la <ĝ> en la palabra “taĝe”, se observa que un porcentaje mayor de los encuestados consideraron que no es correcto eliminar la <ĝ> del alfabeto guaraní (66 %). Un porcentaje menor de los interrogados expresaron su acuerdo por la eliminación de la <ĝ> del alfabeto guaraní (12 %). Con respecto a la permanencia o eliminación de este grafema, los que prefirieron no opinar o no están ni de acuerdo ni en desacuerdo constituyen una minoría (12 %).



Fuente: Elaboración propia

Referencias: No quiero opinar (NQO), Totalmente Falso (TF), Falso (F), Algo Falso (AF), Ni Falso, Ni Verdad (NFNV), Algo Verdad (AV), Verdad (V), Totalmente Verdad (TV)

Gráfico 3. Comparación entre las respuestas dadas

Al hacer la comparación entre las respuestas dadas para las palabras ‘haĝua’ y ‘taĝe’, se observa que un porcentaje mayor de las personas consideraron que se debe mantener la <ĝ> en el alfabeto guaraní. En la opción “no quiero opinar”, más personas optaron por esta respuesta en la palabra ‘taĝe’. La opción “ni falso ni verdad” obtuvo respuestas prácticamente iguales en ambas palabras.

La conformación de la Academia de la Lengua Guaraní a partir de 12 del octubre del año 2012 con la incorporación de su primeros 15 miembros, y actualmente, con la instalación oficial de los 30 miembros, tal como exige la Ley N° 4251 de Lenguas, hace que los mismos empiecen a analizar y discutir la oficialización de un alfabeto guaraní, oficialización desde la Academia, porque actualmente existe un alfabeto guaraní, acordado en su momento y utilizado por la gran mayoría de los que escriben, enseñan y estudian la lengua guaraní en el Paraguay.

La oficialización de un alfabeto guaraní desde la Academia de la Lengua Guaraní es de suma importancia porque en varios artículos de la Ley de Lenguas N° 4251 se expresa “... una vez establecidos el alfabeto y la gramática oficial del idioma guaraní...”, refiriéndose a la aplicación plena de la Ley de Lenguas.

En los resultados obtenidos y en base a las consultas bibliográficas, se observa que los acuerdos más importantes llegaron a través de Congresos y Seminarios realizados sobre la ortografía guaraní. En este sentido, Guasch

(1996) dice que “las innovaciones fueron sancionadas democráticamente por mayoría de votos”, refiriéndose a las decisiones tomadas en el Congreso Guaraní-Tupi del año 1950 en Montevideo, Uruguay.

En Paraguay, las instituciones de enseñanza también optaron por el alfabeto guaraní que incluye la <ĝ> en base a acuerdos, que se expresan en los números de la Revista Nemitý, tal como ya se mencionó en la parte introductoria de este trabajo.

Por lo mencionado anteriormente, se puede indicar que la inclusión de la <ĝ> en el alfabeto guaraní siempre fue en base a acuerdos institucionales con la fundamentación pertinente del motivo de su inclusión.

Muchos de los autores que decidieron no incluir la <ĝ> en sus escritos no aclararon el porqué de su exclusión. Ahora bien, no se observan acuerdos institucionales para la exclusión de esta letra del alfabeto guaraní, por lo que las instituciones de enseñanza siguen enseñando la lengua guaraní con sus 33 fonemas y 33 grafemas.

Con respecto a la enseñanza del idioma guaraní en las instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Paraguay, también se optó por el alfabeto unificado de 33 fonemas y 33 grafemas, y tal situación es importante destacar porque el guaraní se incorporó en el sistema educativo bilingüe paraguayo desde el año 1994, desde los primeros grados de la Educación Escolar Básica. En tal sentido, el MEC en el documento “La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya” señala, en relación a la normativa ortográfica, que utiliza el sistema alfabético que contiene los 33 fonemas y 33 grafemas.

Tras discutir la permanencia o eliminación de la <ĝ> en las documentaciones encontradas, también se debe tener en cuenta qué piensan los actores de la lengua guaraní, aquellas personas que han estudiado esta lengua para profesionalizarse e impartir la enseñanza de la lengua y en la lengua; asimismo, qué piensan aquellas personas que se están profesionalizando, quienes tendrán la misión de llevar a la práctica la tarea de enseñar la lengua guaraní y “en” la lengua guaraní, sin olvidar que estos estudiantes, en su mayoría, ya son productos del sistema bilingüe paraguayo. En este punto se observa una preferencia de los encuestados hacia la permanencia de la <ĝ> en el alfabeto guaraní, situación descrita en la sección de resultados.

Conclusión

Tras la lectura y análisis de los documentos referentes al alfabeto guaraní, y más específicamente lo relacionado a la <ĝ>, se encuentran diferentes posturas sobre su permanencia o eliminación del alfabeto guaraní.

Con el trabajo de análisis documental, se observó que existen fundamentos valederos para que la <ĝ> forme parte del alfabeto guaraní.

En el año 1950 se consideró que la <ĝ> tiene un sonido especial, esta descripción encuentra su aval en otros autores que en su momento también describieron a esta letra con un sonido independiente que va más allá de un simple alófono.

Discutir la permanencia o eliminación de una letra debe ir más allá que el análisis fonético.

Zarratea (2002) expresa que el alfabeto guaraní es una combinación del abecedario castellano y el alfabeto fonético internacional; por lo tanto, existen otras letras que también deberían desaparecer del alfabeto guaraní si se toma en cuenta solo el aspecto fonético.

Ayala (1993), con una actitud altruista y de grandeza, optó por la unificación en su momento para evitar confundir a los receptores de la lengua guaraní, a pesar de su preferencia hacia una u otra grafía. Ejemplo digno de imitar para que la lengua guaraní crezca a pasos agigantados y no corra ningún riesgo de obstaculizarse. La lengua guaraní más que nunca necesita sumar y no restar para estar acorde al dinamismo del mundo actual.

Otro aspecto que no se puede dejar de lado es la opinión de los profesores de lengua guaraní y los futuros profesores de lengua guaraní, qué piensan los mismos sobre la permanencia o eliminación de la <ĝ>, porque son ellos los que llevan y llevarán adelante la enseñanza de esta lengua, por lo que se considera fundamental escucharlos, y no solo escucharlos, sino considerar como válidas las opiniones que den.

Como se observa en los resultados del cuestionario lingüístico aplicado, una mayoría prefiere que la <ĝ> permanezca en el alfabeto guaraní, esta situación da indicios de que el cambio puede impactar en forma negativa en los especialistas y usuarios de la lengua guaraní.

Atendiendo las instituciones formadoras de la lengua guaraní y las demás instituciones que introducen la lengua guaraní como materia instrumental dentro de una carrera o grado, más los estudiantes egresados del sistema educativo bilingüe del Paraguay desde 1998, se podrá encontrar miles de paraguayos que se han formado en la comprensión y expresión oral y escrita de esta lengua con el alfabeto actual.

Un cambio de este alfabeto buscando excluir la <ĝ> podría convertirse en un motivo más para que muchos paraguayos se expresen en forma negativa hacia la enseñanza y aprendizaje de la lengua guaraní, y esta negativa, no solo puede afectar a la gente común, sino a las mismas autoridades que tienen en sus manos tomar las decisiones sobre las políticas educativas y lingüísticas en el Paraguay.

Está muy bien que la Academia de la Lengua Guaraní tome las decisiones acerca de la normativa ortográfica porque es una atribución que legalmente le corresponde, pero también es importante escuchar a los diferentes actores que hacen a la lengua guaraní, porque son, finalmente, quienes tienen a su cargo la supervivencia de esta lengua, y los verdaderos dueños de la lengua, por lo que de ninguna manera se deben menospreciar sus opiniones. Por lo tanto, se recomienda organizar seminarios, foros y/o congresos, y explicar claramente cualquier cambio o introducción que se quiera hacer al alfabeto de una manera abierta y participativa. La exclusión de una letra de un alfabeto no debe ser una tarea hecha con prisa, por el impacto lingüístico, cultural, educativo y social que eso puede implicar. “La lengua guaraní más que nunca necesita sumar y no restar”. Por todo lo mencionado, se concluye que la <ĝ> debe permanecer en el alfabeto guaraní.

Agradecimientos

A las autoridades de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, por el apoyo logístico y económico.

Al profesor Nicolás Gynan, por su acompañamiento en la elaboración y aplicación del cuestionario lingüístico.

Referencias

- Ayala, J. V. (1993). *Gramática Guaraní*. Asunción: Centro Cultural Leopoldo Marechal.
- Centurión, C. Y. (2009). *Gramática Guaraní*. Lima: Milibri Ediciones S. R. L.
- Cultura, M. D. (s.f.). *La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya*. Asunción: Dirección de Desarrollo Educativo.
- González, A. E. (Setiembre de 1950). *Fonética y ortografía guaraníes*. Boletín de Filología, VI (43-44-45).
- Guasch, A. (1996). *El idioma Guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*. Asunción: CEPAG.
- Guasch, O. D. (2008). *Diccionario Castellano-Guaraní Guaraní-Castellano*. Asunción: Ediciones y Artes.

- Krivoshein de Canese, N. (1994). *Gramática de la Lengua Guaraní*. Asunción: Makrografic.
- Morales, H. L. (1994). *Métodos de Investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Ñemitỹ, R. (1982). *Enseñanza de la lengua guaraní*. Ñemitỹ, 20.
- Ñemitỹ, R. (1984). *Descripción del alfabeto científico*. Ñemitỹ, 20.
- Ñemitỹ, R. (s.f.). *Ortografía del Idioma Guaraní*. Ñemitỹ, 28.
- Scott, P. (1981). *Curso breve del idioma guaraní*. Asunción: Copyright by.
- Servín, J. V. (2003). *Peteĩha ñe'ẽryru guaraníme*. Asunción. Paraguay.
- Trinidad Sanabria, L. (2004). *Gran Diccionario Avañe'ẽ Guaraní-Castellano / Castellano-Guaraní*. Asunción: Occidente S. R. L.
- Zarratea, T. (2002). *Gramática Elemental de Lengua Guaraní*. Asunción: Marben Editora & Gráfica.

ESTUDIANTES CON ALTAS HABILIDADES COGNITIVO – EMOCIONALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE ENCARNACIÓN

Olga Sofia Mazur Selest

Psicóloga. Magíster y Doctora en Educación. Docente en la Licenciaturas en Psicología y Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní. Universidad Nacional de Itapúa.

sofimaz@hotmail.es

Resumen

El objetivo principal se centra en describir las características cognitivas y emocionales que presentan los estudiantes del 1° y 2° ciclos de la Educación Escolar Básica de colegios públicos la ciudad de Encarnación. La muestra estuvo conformada por: docentes, estudiantes, padres de familia. Se recolectaron datos aplicando cuestionarios estructurados, observaciones, antecedentes académicos, test proyectivos y psicométricos, de modo a describir el coeficiente intelectual y emocional; se establecieron indicadores para la observación de conductas. El instrumento dirigido a docentes fue la entrevista semiestructurada, para indagar y conocer el desempeño de los estudiantes que presentan características de altas habilidades y las estrategias didácticas que utilizan para el desarrollo de clases. A los padres se administró la entrevista estructurada de manera personal. Esta investigación se centra en el enfoque cualitativo, sustentado en el Paradigma Fenomenológico, que busca interpretar los hechos reales. El enfoque cuantitativo se basa en el paradigma positivista para conocer ciertos fenómenos observables, estableciendo mediciones controladas y objetivas a partir de una muestra representativa de la población estudiada. Se pudo contar con datos en frecuencias y categorías, empleándose la estadística, con el propósito de interpretar y comprender el objeto de estudio.

Palabras claves: Habilidades cognitivo-emocionales, estudiantes, Educación Escolar Básica.

Ñemombyky

Pejehypytyrã potaite ojehekava'ekue koñemoambueryepýpe ohesa'ýño mba'éichapa temimbo'ekuéra akãkoty ha remiandu tembikuaapy peteîha ha mokõihavoré Educación Escolar Básica Ryepýpe, oñemba'apokuri mbo'ehára, temimbo'e ha túva ha sykuérandie, ojejapo avei ñeporãndu ñembosako'ipyre, jehechareko, mbo'ehao tembiasakue ha avei tembiecha proyectivo ha psicométrico ikatuhaçuáicha oñehesa'ýjo arandupy ha temiandu, péicha oñemopyenda jehechapyrão jehechakauaá tava temimbo'ekuéra apytépe, avei ojeipurukuri ñe'êjováï jehaipyre

mbo'ehárákuéra apytépe tembipurupýra mooñeporandu ha ojeikuaahaña mba'éichapa temimbo'ekuéra akãkotykuaty ha remiandu tembikuaapy, avei mba'éichapa mbo'ehárákuéra oipuruta perekokuéra ombo'ehaña, túva ha sykuéra peojejapo ñeporanduñe'ejováirupi. Enfoque cuantitativo oñemopyenda paradigma positivista rehe ojeikuaavehña oikopyréva ojehecháva, pevarã ojejapo ñembojojaha'etéva ha ojeikuaaitéva omyesakáva'ekue ha omoañeteva ojeikuaaséva'ekue iñepyrũra, ojeiporavorire tapichakuéra oñehesa'ý jova'ekue apytegui, ojeguerokokuri marandupy ojoheguáva ha oikovareheguáva. Papapykuaa py ojeipuruo jehechakua ha oñeikumbyve haña upe ojeikuaséva oñehesa'ýjova'ekue.

Ñe'êtekotevêtéva: Katupyryeta, akãkotykuaty- remiandu, tembikuaapy, tekombo'e.

Abstract

The main objective of this variable investigated, focuses on analyzing features cognitive-emotional of the students of first and second cycle of basic school education in public schools in the city of Incarnation, the sample form: teachers, students, parents of family; data were collected using structured interviews, observations, academic background, as the application of projective and psychometric test, to analyze the intellectual and students; the instruments aimed at teachers was the semi structured interview, by way of mates and get to know the performance of the students presenting features of high cognitive emotional skills, the teaching strategies used by the professors for the development of classes, parents are given the structured interview in a personal way. This research focuses on the qualitative approach, based on the Phenomenological Paradigm to how to interpret the real facts. The quantitative approach is based on the positivist paradigm to understand certain observable phenomena, establishing objective measurements and controlled that allowed the verification and testing raised from a representative sample of the population studied. It is possible to obtain information on frequencies and categories, used the statistics, with the intention to interpret and understand the object of study.

Keywords: High skills, cognitive-emotional, features, students.

Introducción

Uno de los retos para una profesión tan compleja e importante socialmente como la docencia, es la atención a la diversidad desde una perspectiva amplia e inclusiva, partiendo de la premisa que cada una de las personas que forman parte la comunidad educativa de los centros escolares deben favorecer la equidad y la excelencia para todos los estudiantes dentro de un entorno en que cada persona sea valorada por igual.

Hablar de habilidades cognitivas, nos remite al ámbito de las aptitudes e implica, en primer lugar, introducimos en el estudio del pensamiento, como proceso o sistemas de procesos complejos que abarcan desde la captación de estímulos, hasta su almacenaje en memoria y su posterior utilización, en su evolución y su relación con el lenguaje; en segundo lugar, abordar el estudio de la inteligencia y su evolución, como herramienta básica del pensamiento; y por último, profundizar en el estudio del aprendizaje, como cambio relativamente estable del comportamiento producido por la experiencia. Así, pues, nos proponemos hacer una revisión de los principales conceptos y teorías, formas de evaluación e intervención ofrecidos en este ámbito; aunque, como es obvio, de forma sucinta. El estudio de niños con altas capacidades lleva ya más de un siglo de investigación. En países como Estados Unidos, Canadá, Francia e Israel, se han realizado importantes avances respecto a la variabilidad de conceptos que a lo largo de la historia hacen referencia al tema, de manera que su conocimiento ha ido incrementándose. Como producto de estas investigaciones han surgido varias teorías, cada una de las cuales parte de los aportes de las anteriores, concentrándose así los progresos graduales obtenidos.

Gardner introduce el aspecto espiritual como una media inteligencia. Desde un enfoque holístico se integra a los aspectos que se presentan en este campo de estudio.

La presente investigación tiene como finalidad principal identificar estudiantes con altas habilidades y analizar sus características diferenciales, en relación a los que presentan habilidades medias. Para ello, en el marco teórico se realiza una revisión pormenorizada de las diferentes teorías explicativas de un aspecto multifactorial como es la alta capacidad intelectual, que delimita un conjunto de conceptos asociados a componentes y variables que definen la alta habilidad intelectual.

Los diferentes modelos extraídos como referencia de las investigaciones de Marland (1972) y Renzulli (1977), planteamientos de Castelló (Castelló y Batlle, 1998), proponen una tipología concreta para entender la complejidad, la inteligencia triárquica de Robert Sternberg y la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner.

Con la diversidad de estudiantes en las aulas, surge la necesidad de promocionar una respuesta educativa equitativa, entendiendo que la calidad no puede dissociarse de un enfoque centrado en aportar una atención a los estudiantes en un contexto normalizado y de inclusión, sino que al mismo tiempo contemple una respuesta rigurosa a las diferencias individuales que presenta cada estudiante. Garantizar este derecho es una de las tareas morales más nobles de la profesión docente y no podemos desconocer que las decisiones respecto de la enseñanza tienen un papel decisivo al que se pretende contribuir con propuestas prácticas en el momento de actuar atendiendo las altas capacidades intelectuales. Potenciar una escuela para todos, que pretende alcanzar el éxito apuntando a la excelencia, supone una opción que responde a las necesidades de una sociedad multicultural. Es una opción que reconoce y valora positivamente la diferencia y celebra la diversidad, promoviendo un rico entorno de aprendizaje que contribuye al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Se consigue aumentar la variedad y la riqueza de experiencias basadas en el aprendizaje que la escuela ofrece, además les estimula a potenciar la convivencia y tolerancia orientada a la atención de los agentes educativos más cercanos a los estudiantes, es decir, los padres, los maestros y la familia. Se parte de la premisa de que todas y cada una de las personas que forman parte de la comunidad educativa de los centros escolares deben favorecer la equidad y la excelencia para todos los estudiantes dentro de un entorno educativo común, en el que cada persona sea valorada por igual. Entender e intervenir educativa y adecuadamente con estos alumnos en un contexto de normalización e inclusión utilizando las metodologías de aprendizaje cooperativo, puede suponer para los alumnos con altas capacidades y también para el resto, una enseñanza que se relacione directamente con el establecimiento de dinámicas de trabajo en equipo de profesores.

El interés por la temática se asocia a la creencia de que cada vez más, con el avance de la sociedad y las nuevas tecnologías, como en la tendencia secular, existen mayores recursos que favorecen el desarrollo de habilidades que posibilitan la aparición de niños y adolescentes con capacidades por encima de la media, y que el sistema educativo aún se encuentra en la incógnita en lo referente a recursos para complementar las necesidades de los mismos, además de demostrar que existen necesidades a distintos

niveles como pueden ser el social o curricular, necesidades específicas de una atención especializada.

Identificar estudiantes con altas habilidades cognitivo-emocionales es necesario, de modo a implementar estrategias que puedan contribuir para la equidad educativa en el proceso enseñanza aprendizaje, que faciliten y propicien un ambiente colaborativo, participativo, tiene la misión de permitir a todos y sin excepción hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades; para ello, nada puede remplazar el sistema formal para potenciar esas capacidades.

Materiales y métodos

El diseño de investigación se centró principalmente en la obtención de información relevante a través de diversos recursos o técnicas de recolección de datos, por lo que el enfoque metodológico asumido es el cuanti-cualitativo sustentado en el paradigma fenomenológico, cuyo principal objetivo es lograr el conocimiento del fenómeno estudiado a través de la comprensión de los hechos, desde la perspectiva de los actores. En el caso de esta investigación se trata de los estudiantes con altas habilidades cognitivo-emocionales.

Las estrategias aplicadas son específicas del enfoque cualitativo para la interpretación de las diversas situaciones que se presentaron en el aula y en el entorno escolar con la presencia de la diversidad de los estudiantes, además de los que se caracterizan por las altas habilidades cognitivo-emocionales, de modo a comprender e interpretar la conducta de los alumnos desde su propio marco de referencia tratando de ver los hechos desde puntos de vista de los estudiantes y docentes.

La muestra estuvo constituida por 848 niños cuyas edades oscilan entre los 7 a 12 años. De ellos se seleccionó aleatoriamente 27 estudiantes de: 2 colegios del área urbana, 2 colegios del área sub urbana y 2 del área rural.

Tabla 1. Detalle de la población estudiada.

Ciclo	Varón	Mujer	Total
Primero	97	159	256
Segundo	167	225	392
Total	264	384	848

Fuente: Elaboración propia

Para la recolección de la información tendiente a la descripción de las características cognitivo-emocionales de los estudiantes del primero y segundo ciclos de la Educación Escolar Básica, y la metodología que los maestros utilizan durante el proceso enseñanza aprendizaje en las clases con la presencia de estudiantes con altas habilidades cognitivo-emocionales, el procedimiento supone una localización inicial de estudiantes con indicios de tener altas habilidades cognitivas, para lo cual se procedió a la aplicación de diversos tipos de test psicológicos que permitieron determinar el grado de aptitud intelectual de los estudiantes en diferentes áreas curriculares (lingüística, lógica, numérica, espacial, corporal, musical, social) de dichos alumnos. Los test utilizados fueron WISC IV, Escala de inteligencia para niños de Wechsler IV).

Se recurrió a los profesores, aplicando cuestionarios para localizar ciertos indicios que permitieron obtener información precisa sobre las aptitudes intelectuales de los estudiantes con ciertas características que presentan las variables, para valorar la percepción que tienen sobre sus estudiantes; además se recurrió a los registros y antecedentes académicos con que cuentan las instituciones, para luego desarrollar una exploración en profundidad.

Una vez determinado el nivel de habilidades cognitivo-emocionales de los estudiantes, se procedió a la configuración cognitiva que supone validar un modelo científico, operativizando el concepto de altas habilidades cognitivo-emocionales, aplicando un protocolo de identificación que se extrae de instrumentos de medida de pruebas de test, cuyo objetivo es evaluar y determinar el coeficiente intelectual en que la inteligencia es un aspecto a considerar.

En efecto, los test de inteligencia proporcionan una apreciación de desenvolvimiento mental del sujeto y su capacidad, que permitieron obtener los resultados. Los instrumentos aplicados fueron las matrices progresivas J. C. RAVEN coloreado: la observación participante, test de Wisc IV, de David Wechsler; cuestionarios, técnicas psicométricas: Test H.T.P (casa, árbol, persona) de John N. Buck; test de Cat-A (test de apercepción temática con imágenes de animales).

Resultados y discusión

En total fueron testeados con la batería del test de Raven (escala coloreada) 846 estudiantes de ambos ciclos, arrojando con la primera medición, 276 estudiantes con coeficiente intelectual de 90 y 95 de percentiles (coeficiente intelectual superior), como puede observarse en el gráfico 1.

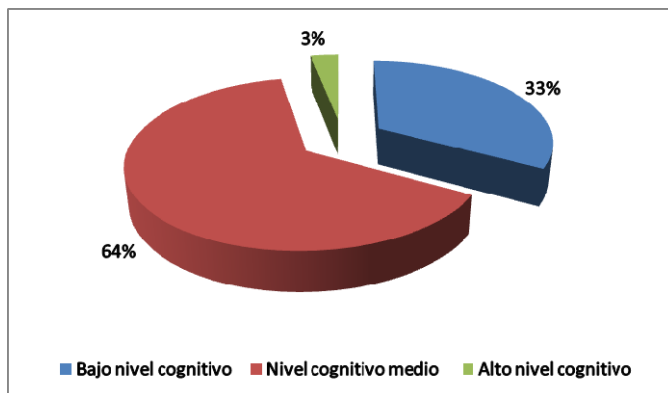


Gráfico 4. Distribución de los resultados del test de Raven, aplicado a los 846 estudiantes

Luego, en las entrevistas realizadas a los padres de los estudiantes seleccionados, se obtuvieron los siguientes resultados.

Desarrollo motor

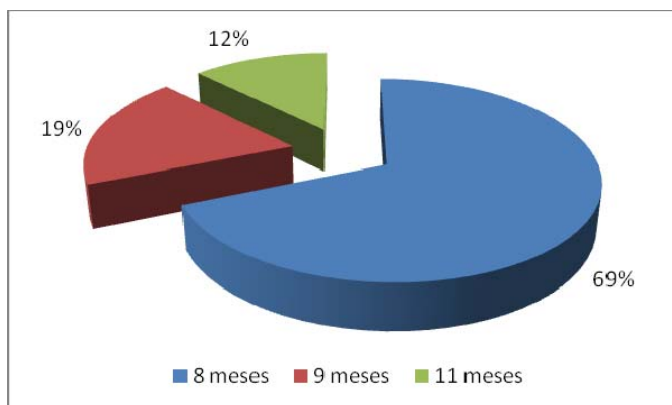


Gráfico 2. Edad en que dio los primeros pasos

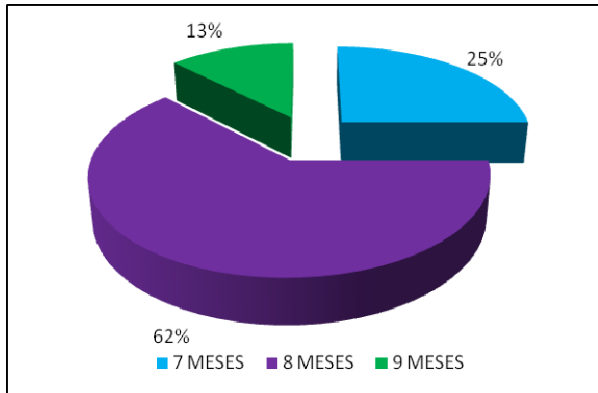


Gráfico 4. Edad en que dijo las primeras palabras

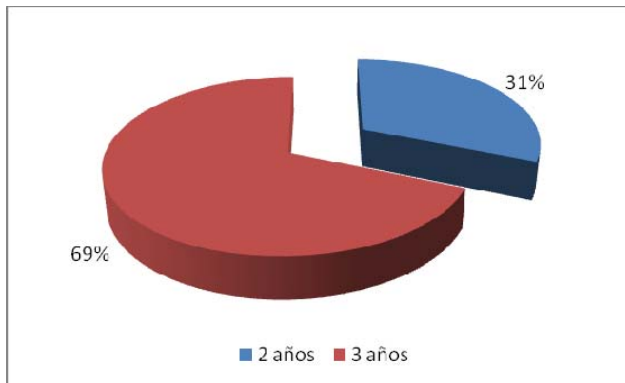


Gráfico 3. Edad en que empezó a escribir sus primeras palabras

Desarrollo cognitivo

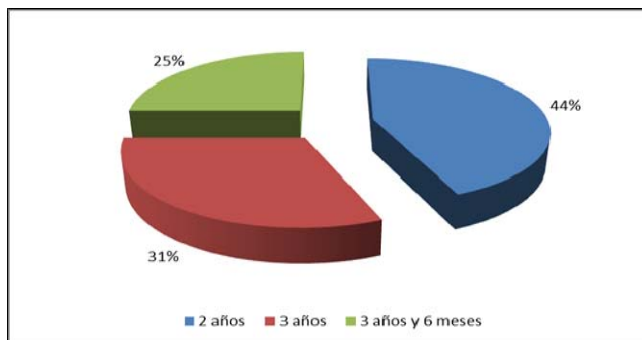


Gráfico 5. Edad en que comenzó a dibujar la figura humana

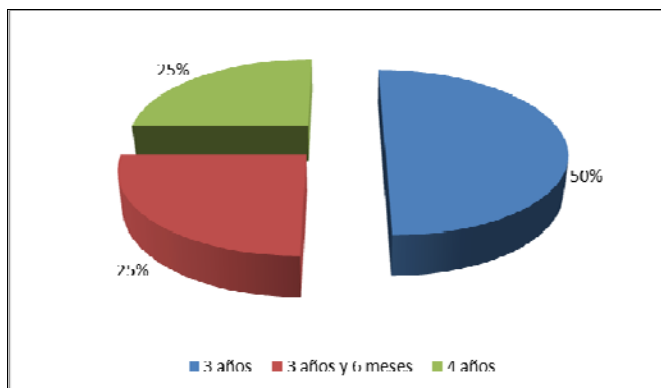


Gráfico 6. Edad en que empezó a leer

Los datos obtenidos según las manifestaciones alegadas por los padres de estudiantes con características de altas habilidades cognitivo-emocionales, evidencian que la mayoría iniciaron sus habilidades en la lectura a los 3 años de edad, lo que a su edad cronológica es relativamente precoz.

Manifestaron los padres de estudiantes con características de altas habilidades cognitivo-emocionales, que desde pequeños se interesaban por el origen de las cosas, relativamente presentaban gran curiosidad; en cuanto

a sus actividades académicas, generalmente nunca insistieron a sus hijos a que se dedicaran a sus deberes, teniendo en cuenta que los mismos se interesaban y los realizaban sin necesidad de insistencia. Estos niños se caracterizaron por un promedio alto en su rendimiento según los resultados y no asistieron a clases particulares fuera del entorno escolar; es decir, no necesitaron atención extracurricular por contar con habilidades innatas.

Resultados de los test proyectivos aplicados

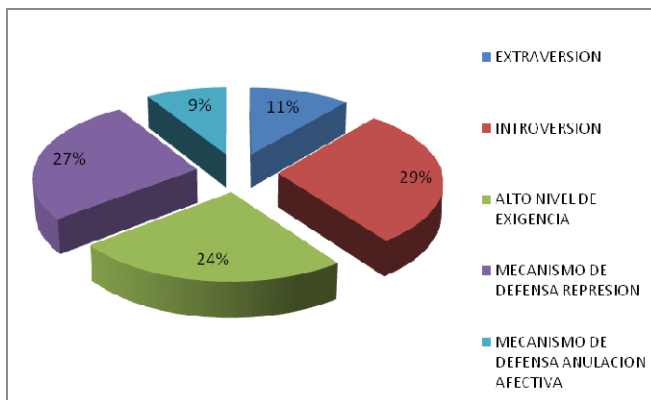


Gráfico 7. Resultados del Test CAT-A aplicado a 16 estudiantes

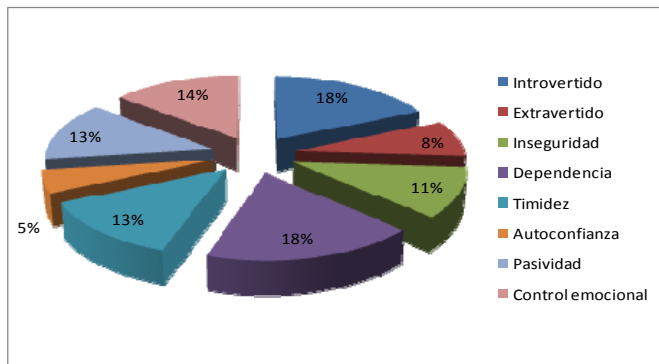


Gráfico 8. Resultados del Test HTP, aplicado a 16 estudiantes

De acuerdo a los resultados obtenidos en los test administrados a los estudiantes con altas habilidades cognitivo-emocionales, de acuerdo a los test proyectivo HTP en relación al CAT-A, se puede expresar y contrastar que la mayoría de los estos alumnos presentan mecanismos de defensa

introversos y otra minoría extroversos, además de dependencia, timidez y pasividad, autoconfianza y control emocional, rasgos que corresponden a la personalidad introversa, por lo que podemos manifestar que existe relación entre los test aplicados.

Los resultados muestran una cierta coincidencia entre las escalas psicométricas (Raven y WISC-IV), test de medición del coeficiente intelectual, consistentes en alcanzar o superar el percentil 130 en las subescalas de capacidad de rendimiento, creatividad y/o motivación intrínseca. Cuando se cumplen estas condiciones, ambos procedimientos (antecedentes académicos y pruebas psicométricas) coinciden en la identificación de los alumnos con altas habilidades cognitivas. Ambos procedimientos son complementarios (el primero eficiente y el segundo eficaz), nos ayudan a explicar y, por tanto, entender mejor a los estudiantes de altas habilidades dentro del contexto escolar, quienes son parte en las instituciones educativas, aunque en pequeño número. Sin embargo, son un potencial humano para el cual se debería buscar estrategias para potenciarlos.

Estos estudiantes muestran una compleja configuración cognitiva, tienen una extraordinaria inteligencia, manifiestan buena dosis de creatividad o gran habilidad para generar ideas, redefinir problemas y buscar las que funcionen. En este sentido los talentos creativos saben qué idea es buena y cuál no lo es; la creatividad exige no sólo proponer ideas buenas, sino saber en dónde existe un problema interesante, qué recursos hay que asignar para su solución, cómo abordarlo, cómo evaluar nuestra intervención. Todo esto nos lo proporciona la parte analítica de la inteligencia, y la parte práctica de la misma nos permite reconocer cuándo las ideas funcionan y cuáles ideas pueden estar destinadas al fracaso.

La identificación y clasificación según su complejidad cognitiva nos permite establecer unas pautas de acción e intervención adecuada a sus características. Es decir, para los estudiantes precoces, habría que diseñar pautas de acción orientadas a proporcionar trabajos complejos que incluyan conceptos cuantitativos, problemas numéricos y solución de problemas que les exijan realizar inferencias lógicas, generalizar y aplicar reglas a la solución de otros problemas. Así como para estos estudiantes sería aconsejable que la escuela les facilite situaciones que prevengan del aburrimiento, puesto que son alumnos con un gran dominio de información y ritmo rápido de aprendizaje; que se potenciara situaciones de socialización, porque como los intereses y motivaciones son diferentes al resto de los compañeros, en ciertas ocasiones podrían recibir rechazo de sus colegas.

El talento académico, por tanto, tendría relación, no con la acumulación de contenidos de carácter académico, sino con las formas en que el individuo procesa la información. Así pues, para los estudiantes con altas habilidades cognitivas, habría que diseñar actividades que exigieran el almacenamiento y la recuperación de cualquier tipo de información que pueda ser expresada verbalmente y tenga una organización lógica.

En cuanto a la personalidad, se puede destacar que los estudiantes con coeficiente intelectual superior tienden a presentar ciertas dificultades entre iguales en cuanto a sus interacciones. Este fenómeno podría darse justamente por su personalidad introvertida, lo que correspondería a un indicador importante para los profesores como para los padres, que deben prestar mayor atención e intervención sobre los sentimientos de estos estudiantes, pudiendo ser beneficiosa la aceptación por sus iguales.

Por lo tanto, los 27 estudiantes de la Educación Escolar Básica pertenecientes a colegios de área urbana, suburbana y rural de la ciudad de Encarnación presentan altas habilidades cognitivas y una diversidad de características cognitivas que van desde los que poseen un nivel cognitivo por debajo de la media (minoría) hasta los que se encuentran en la media poblacional, que es la gran mayoría, y otros con un rango superior correspondiente a altas habilidades cognitivas, que en el caso de la población estudiada representa el 3% de todos los estudiantes.

Existen varios modelos explicativos de la capacidad intelectual superior, desde los trabajos de Marland o de Renzulli hasta los planteamientos más recientes en que se destacan la creatividad, inteligencia y motivación.

María Pilar Martín Lobo (2004), expresa que:

Superdotado es aquel niño que tiene una inteligencia muy superior a la media (130 de CI a más), y que hay que diferenciarlo de aquellos niños con talento, aquellos que son prodigio, aquellos que son precoces y aquellos que son genios.

Por las características estudiadas en la población, se podría decir que no solo reflejan una capacidad intelectual superior al término medio, sino que también son niños precoces, evidencia de ello es que la mayoría alcanzó un desarrollo madurativo antes del año de vida, y comenzaron a enunciar sus primeras holofrases al año; se interesaron por el estudio en un promedio de 3 a 5 años y esto se contrasta con los aportes brindados por los padres de los estudiantes con altas habilidades cognitivas.

Gardner (2004), autor de las inteligencias múltiples, llama a este tipo de inteligencia, lógico matemática, y se expresa por la facilidad para el cálculo y la percepción de la geometría espacial, presentando el sujeto un placer específico en resolver problemas inciertos. También los examinados gustan de la disciplina comunicación, que corresponde al tipo de inteligencia lingüística, que se expresa en la capacidad para procesar con rapidez mensajes, ordenar palabras y dar sentido lúcido a los mensajes.

Otro hecho es el tiempo que le dedican a la realización de sus tareas, buscando la prolijidad. Según Renzulli (2004), esta es una característica propia de los niños y niñas con altas capacidades.

Sternberg (2004) expresa que la inteligencia no funciona en el vacío, sino en estrecha relación con el mundo interno del propio sujeto, las experiencias que vive y la relación con el mundo externo. A estas tres facetas el autor las llama Triárquica, que según él, llevan al éxito si están adecuadamente desarrolladas. La poca socialización de estos niños con sus pares, la dedicación de más horas a su estudio o que prefieran los juegos solitarios, podría afectar una de las dimensiones que la educación pretende aprender a convivir.

La mayoría de los estudiantes con altas habilidades del primero y segundo ciclos de la Educación Escolar Básica de la ciudad de Encarnación, presentan rasgos introvertidos, con mecanismos de defensa como la anulación afectiva, tendencia a la competitividad, honradez, alto nivel de exigencia, búsqueda de vínculos, inseguridad, temor al abandono, mecanismos de defensa como la represión, sublimación, racionalización.

El desarrollo emocional influye directamente en la evolución de la inteligencia. Un desarrollo emocional satisfactorio genera seguridad y autoestima para avanzar frente a los nuevos desafíos. Estos niños devienen de ambientes familiares contenedores, donde reciben atención a sus necesidades básicas y superiores de desarrollo. No obstante, en cuanto a rasgos de la personalidad, la mayoría direcciona su atención hacia su mundo interior a través de la introversión, situación que explica las dificultades en cuanto a competencias sociales.

El alto nivel de autoexigencia, unido a la tendencia de la competitividad, evoca angustia y temor a equivocarse, como a perder la aprobación de los demás. De esta forma, rechazan todo lo que carece de lógica y argumentación, cayendo muchas veces dentro del grupo de pares como el “pesado”, o el “aburrido sabelotodo”.

Suelen destacarse por ser muy observadores y abiertos a hechos inusuales, situación que los lleva a ser muy crédulos y confiados. La honradez de ser y hacer como sienten, es un indicador de avance para los examinados.

Por otra parte, la familia constituye la unidad básica en la formación de la personalidad y sus componentes. No es una simple estructura formada por un conjunto de personas, es una forma de vivir juntos, en intimidad y compartiendo responsabilidades. Según Minuchin (1981) la familia es mucho más que la suma de sus partes. Estas relaciones familiares serán determinantes para toda la vida. La personalidad se va formando a través de los intercambios afectivos y emocionales que se dan en la familia. A partir de este mundo de relaciones se van a estructurar las respuestas emocionales básicas, los primeros valores, los primeros instrumentos de conocimiento, los primeros contactos, los modelos de relación con el mundo; del sistema de valores y normas de los padres surge el comportamiento educacional. De este y de la estructura de roles realizada en la familia, así como de los modelos de comunicación dominantes depende qué y cómo aprenderá el niño. Por lo tanto, queda evidenciado que la ausencia de un desarrollo adecuado puede llegar a producir daños irreparables en la evolución del niño y en su personalidad.

La escuela es el segundo ámbito de este proceso de socialización y formación de la personalidad; con la escolarización se produce una ampliación del panorama social, apareciendo nuevos estímulos. La relación con el profesor suele ser distante y su atención va a ser compartida con la de otros niños y niñas donde deberá aprender a tolerar, pues ahora es otro más del grupo.

Queda, de esta manera se evidencia que hacia la mitad de la infancia, la calidad de los afectos sufre una modificación y se amplía el rango de las personas objeto de afecto y atención: padres y madres, hermanos, parientes, compañeros y docentes. Todo ello certifica la influencia de la familia y la escuela como ambiente propulsor de capacidades intelectuales.

Es importante que la triada escolar maneje un discurso coherente y sensibilizado desde la prospectiva de grupo donde se oriente a las estrategias metodológicas adecuadas, ya que es evidente que los docentes, en algunos casos, no cuentan con metodologías especiales que tiendan a potenciar las habilidades cognitivas de sus estudiantes; al contrario, algunos consideran a estos estudiantes como “hiperactivos”, lo cual no corresponde, puesto que ellos no demuestran ningún tipo de trastorno conductual, más bien deberían ser estimulados para potenciar sus habilidades en lugar de

anularlos o reprimirlos, esto ocurre cuando no se les permite desarrollar sus habilidades plenamente.

Los niños y niñas con altas habilidades demuestran, en líneas generales, un buen relacionamiento con sus demás compañeros y los docentes, cabe destacar que es necesario replantear algunas apreciaciones que se manifiestan durante el proceso enseñanza aprendizaje por los demás compañeros, ya que los niños con altas habilidades suelen ser participativos y dinámicos, tienen curiosidad por aprender más; mientras que los demás compañeros emiten opiniones sarcásticas por sus participaciones. Para el efecto, es fundamental que los docentes que se encuentran frente a estos retos estén actualizados y preparados para poder brindar oportunidades a la diversidad y en especial a los que posean altas habilidades, puesto que el programa de estudio contempla una educación inclusiva, atendiendo las discapacidades pero no así las altas habilidades.

Las actitudes que demuestran los niños y niñas con altas habilidades hacia las metodologías didácticas utilizadas por sus maestros en las clases son desfavorables, ya que manifiestan aburrimiento, emiten opiniones como: *ya sabemos, ya dimos*, lo cual demuestra que estos niños no se sienten motivados por ser tereas monótonas propuestas por los docentes.

Por lo tanto, en base al sustento de las diferentes revisiones bibliográficas: Monks, Renzulli, Sternberg, Spearman, los superdotados son estudiantes capaces de dedicar una gran cantidad de tiempo y energía en la realización de actividades específicas o en la resolución de problemas, la intensidad y devoción con la que se dedican a actividades de su interés ponen de manifiesto "la perseverancia", característica en la que están de acuerdo la mayoría de los autores.

Conclusión

En conclusión, se podría expresar que los estudiantes con altas habilidades son un grupo con necesidades educativas específicas, por ello estos estudiantes precisan una atención diferenciada, exigiendo respuestas educativas para atender a esta diversidad. La atención a las diferencias supone actuar con medidas para el desarrollo de las aptitudes, necesidades educativas específicas, intereses y ritmos, entre lo que se deben incorporar su interacción social y su desarrollo emocional.

Desde esta perspectiva se deben ofrecer respuestas educativas a los estudiantes que presentan altas habilidades cognitivo-emocionales que asisten a los centros escolares de la ciudad de Encarnación, centrandolo la

atención de manera sustancial tanto en las variables académicas, lo emocional y la interacción social que permita entender la complejidad que supone identificar y evaluar las altas habilidades cognitivas, donde entran en juego aspectos cognitivos, socioafectivos y creativos.

Las diferencias que presentan estos niños respecto a sus pares a nivel cognitivo son: mayor velocidad en el procesamiento de la información y del aprendizaje, elevada capacidad para automatizar destrezas y procedimientos mecánicos como: lectoescritura, cálculo, además de esquemas complejos y organizados y una mayor eficiencia en los procesos metacognitivos.

Considerando las características generales que presenta el alumnado con altas habilidades cognitivas emocionales, habría que tener en cuenta una serie de orientaciones inmersas en los contenidos, la metodología que se va a seguir y cómo se van a presentar los trabajos que realizan; por ello, es necesario establecer medidas de individualización que permitan ajustar las respuestas educativas a las necesidades e intereses de cada estudiante, organizando experiencias de enseñanza-aprendizaje en la que el profesorado pueda variar intencionalmente el contenido, el ritmo de trabajo, la secuencia a seguir, las actividades y la profundidad de las experiencias que se plantean.

El tema de la formación del profesorado hacia un alumnado con altas capacidades sigue siendo una materia pendiente, en todos los cuerpos y niveles del sistema educativo. Y no se puede olvidar que son una pieza clave en la detección, evaluación y respuesta educativa.

Es necesario y beneficioso incorporar programas de desarrollo emocional dentro del currículo, que contribuyan a la mejora del autoconcepto en esta etapa tan crucial en sus vidas, no sólo para el alumnado con altas capacidades sino para todo el alumnado en general.

En base a lo expuesto y atendiendo a los resultados de la presente investigación, se puede manifestar que en los centros de enseñanza existe potencial cognitivo con índices de altas habilidades cognitivo-emocionales dentro del grupo común de estudiantes. Los estudios pudieron constatar habilidades extraordinarias que presentan estos estudiantes, cuyos potenciales irán desarrollándose de acuerdo a un ambiente favorecido en cuanto al estímulo que puedan recibir; por tanto, la política educativa es de fundamental importancia, y urge replantear programas de estudio para que puedan beneficiarse y potenciarse dichas habilidades.

Finalmente, y en estrecha relación con lo expuesto, aparecen diversas situaciones como favorables o desfavorables para esta variable, lo que dependerá de la idoneidad personal, social y familiar de cada caso en concreto, además de los recursos disponibles que cuentan los centros de enseñanza.

Este trabajo podría servir como punto de partida para futuras líneas de investigación relacionadas al estudiantado con altas habilidades, con muestras de mayor tamaño, donde se podría dirigir a realizar un estudio pormenorizado y de seguimiento a estudiantes con altas habilidades cognitivo-emocionales, a quienes se les están aplicando medidas específicas de atención a la diversidad y alumnos a los que no se les está aplicando ninguna medida, de modo a avanzar hacia un mayor conocimiento en el estudio y de los procesos de desarrollo.

Referencias

- American Psychological Association. (2013). *Manual de Publicaciones* (3a. ed.). México: El Manual Moderno.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Chiriboga, R.D. y Franco, J.E. (2002). Validación de un test de Inteligencia Emocional en niños de diez años de edad. 1 -11.
- Congreso Nacional. (28 de Diciembre de 2009). *Ley 3956*. Asunción, Paraguay.
- Congreso Nacional del Paraguay. (2010). *Ley Orgánica Municipal*. Asunción.
- Constitución Nacional de la República del Paraguay*. (1992). Asunción.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández – McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998). Adaptación al Castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Ferrando, M., Prieto, M.D. Ferrándiz, C y Sánchez, C. (2005) Inteligencias múltiples y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7, (3).
- Gábor, K., Flores, S., Encarnación, G., & Solórzano, G. (2007). Caracterización del biogás generado en trece sitios de disposición final de residuos sólidos urbanos en México. *Gaceta Ecológica* N° 82, 11.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books. (Traducción Castellano, Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. Última Edición 2001).
- Gerson, K., & Carracedo, S. (2010). *Altas habilidades cognitivas emocionales*.
- Hernandez Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación - 5ta Edición*. México: McGraw Hill.
- Hernandez Sampieri, R. y. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill - Iberoamericana.

Hernández, R., Fernández, C. & Batista, P. (2006). Metodología de la investigación. (4ta Ed.) México. MacGraw Hill Interamericana Editores.

J.C. Raven (2005) Test de matrices progresivas, Editorial Paidós.

Jiménez, B. E. (2001). *La contaminación ambiental en México*. México: Limusa.

Ley 1264/98. (1998). *Ley 1264/98 General de Educación del Paraguay*.

Ley 1561 (2000).

Ordenanza N° 308/94. Por la que se establece la obligatoriedad de mantener limpia y despejada las veredas (Junta Municipal de Encarnación 1994).

Pichardo Pagaza, I. (Enero - Abril de 2009). Responsabilidades municipales en materia ambiental. (U. A. México, Ed.) *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales* 49), 19.

Pírez, P. (1994). *Gestión local de servicios públicos en Argentina*. Santiago: SUR.

RAE. (2012). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 11 de noviembre de 2013, de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=deserci%F3n>

WISC-IV Manual de Administración y Puntuación, Escala de inteligencia para Niños David Wechsler, Editorial Paidós, Buenos Aires.

LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR CONTRA LA MUJER EN LA LOCALIDAD DE CAPITÁN MIRANDA

Eugenia Núñez Giménez

Docente de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y Cultura Guaraní-Universidad Nacional de Itapúa (UNI) y Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE). Doctoranda en Educación y Desarrollo Humano. Magíster en Ciencias Forenses. Licenciada en Trabajo Social. Magíster en Docencia y Gestión Universitaria. Cursando Diplomado en Organización con Perspectiva de Género. Ex encargada de la CODENI y Secretaria de la Mujer, dependiente de la Municipalidad de Capitán Miranda. Miembro de la Cruz Roja Paraguaya. Trabajadora Social y Perito en Criminalística. Capitán Miranda, Itapúa. josepmathias@hotmail.com

Resumen

La investigación pretende responder a ¿qué aspectos relacionados a la violencia intrafamiliar se observan en las mujeres? Se ha propuesto como objetivos identificar los factores físicos, psicológicos, sociales, económicos que intervienen, y describir los efectos secundarios que la violencia contra la mujer genera. Se han analizado documentos como fichas, libros de actas, expedientes, del Juzgado de Paz, Policía Nacional, Secretaría de la Mujer de Capitán Miranda; se aplicó la técnica de grupo focal, llegándose a la conclusión de que la violencia intrafamiliar se ha constituido en un flagelo social en aumento, evidenciado en las cantidades en alza de los registros de denuncias. Igualmente se ha constatado ambientes familiares inestables, rupturas temporales, divorcios, abandono, que generan comportamientos fluctuantes en los hijos de estas parejas transformando a los mismos en futuros agresores o víctimas, debido a la gran influencia que tiene el entorno en la determinación futura del comportamiento del individuo. Familias desmembradas, hijos carentes de afecto y una relación padres-hijos devastada son resultados que surgen como efectos secundarios de la violencia.

Palabras claves: Violencia intrafamiliar, familia, mujer, víctimas, victimario.

Ñemombyky

Ko ñe'ẽmyrã ohechauka Kuña ñerairõ rapykuere ogapyépe táva Capitán Miranda ryepýpe. Pe ñeporãndu pavẽ he'i péicha: Mba'éichagua jehechauhaha ñerairõ reheguápa ojehecha kuñanguéra apýtépe ogapyépe? Jehupytyvoirãite oñemoiva'ekue he'i péicha: Ñemopeteĩ mba'eapoha tete rehegua, angakuaa rehegua, tekoveatygua ha viru jepuru rehegua oñemoinge ha techapyrehaĩ hanykuerepe oguerúva kuña ñerairõ. Oñembyaty kuri mba'ekuaarã Mohendaha renda, Tahachi Tetãgua ha Kuña aty Motenondehagui. Ko tembikuaareka oguereko po vore ha oñemohu'ã tembiapo oje'évo ñerairõ ogapyépe ha'eha peteĩ tekoatygua apañuái okakuaáva ára ha ára, ha ojehecháva umi ñemombe'ueta ojejapóva Mohendaha renda rupi. Upéicha avei ojehecha tapichakuéra ogapypegua opytaỹ'va, jeheja mbykymi, jopoi, jehejarei omoambuéva túva ha sykuéra oikovaíva ha oñorairõva mitãnguéra rekove ha ilaja. Péicha rupi ko'áva mitãnguéra oikóne ojahéiva téra ohasa'asýva ramo oikógui tekoha ijetu'úvape, ogaygua ojohejapareíva, mitãnguéra ndaporohayhukuaáva ha peteĩ mitã ha túva jeikokuaa'ỹ oguerúva hanykuéri ñeñorairõ.

Ñe'ẽ Tekotevẽtéva: Ñenorairõ ogaryepýpe, ogapypegua, kuña, ohasa'asýva, ojahéiva.

Abstract

The research seeks to answer: “What aspects related to domestic violence are seen within women?” The specific objective is “to identify physical, psychological, social and economic factors involved and to describe the secondary effects of violence against women. Records have been gathered from Justice of the Peace, National Police and the Department of Women’s Affairs. The study includes five chapters which conclude that the rising numbers of accusations of domestic violence has become an increasing social problem as evidenced by the rise in the number of allegations documented. The study also concludes that unstable home environments, temporary breakdowns, divorce, an abandonment that lead to behavioral disorders in the children of these victim-aggressor couples. These situations turn them into future aggressors or victims due to the great influence that the environment has on the future determination of the individual behavior, dismembered families, and children devoid of affect and devastated parent-child relationships that are a secondary effect of violence.

Keywords: Domestic violence, family, omen, victims, abuser.

Introducción

La violencia contra la mujer es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que han conducido a la dominación de la mujer por el hombre, a la discriminación de la mujer y a la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo (Muñiz Ferrer, 1998).

Es esencial considerar los elementos técnicos necesarios a incorporar al momento de trabajar con la temática de violencia intrafamiliar que se visualiza contra la mujer, principalmente aquellos agentes sociales vinculados al trabajo con la mujer: Juzgados de Paz, Policía Nacional, Puesto de Salud, Secretaría de la Mujer y las propias mujeres víctimas de violencia.

Este trabajo de investigación hace referencia a la incidencia de la violencia intrafamiliar que se visualiza contra la mujer en la localidad de Capitán Miranda, y tiene como objetivo general indagar los aspectos relacionados a la violencia contra la mujer en la localidad indicada. Los objetivos específicos buscan identificar los factores físicos, psicológicos, sociales y económicos que intervienen en la violencia contra la mujer y/o describir los efectos secundarios que la violencia contra la mujer genera en el distrito de Capitán Miranda.

Materiales y métodos

El enfoque es cualitativo de nivel descriptivo, adopta la perspectiva de la teoría interpretativa con un diseño transversal. Además de la recopilación bibliográfica, se analizaron documentos obrantes en las instituciones de referencia en cuando a la atención a víctimas de violencia intrafamiliar contra la mujer de Capitán Miranda: fichas personales realizadas luego de las manifestaciones en el Juzgado de Paz, y actas de denuncias de la Comisaría N°11 de Capitán Miranda, así como también expedientes de la Consejería Municipal por los Derechos de la Mujer.

Se utilizó el muestreo intencional o deliberado. La unidad de estudio la constituyeron 12 fichas del Juzgados de Paz de mujeres víctimas de violencia; libros de actas de la Comisaría No. 11 de Capitán Miranda y 10 expedientes de la Secretaría de la Mujer.

Las fuentes primarias consideradas fueron: fichas, libros de actas, expedientes. Y como fuente de información secundaria se procedió a recabar información de textos relativos al tema elegido, de manera a construir un marco teórico que sustenta la investigación y da respaldo a la interpretación de los datos primarios. Se profundizó el estudio a través de la

realización de entrevistas por grupo focal a los integrantes del Juzgado de Paz y de la Policía Nacional.

Resultados y discusión

Análisis de focus group de los Integrantes de la Policía Nacional, Comisaría No. 11 Capitán Miranda. La Policía Nacional a través de la Comisaría No. 11 de Capitán Miranda debe cumplir con los cometidos establecidos en el Art. 3 de la ley 1600/00 contra la Violencia Intrafamiliar. En primer término, la ley dispone que los funcionarios y las funcionarias policiales deben encargarse de auxiliar a la víctima que se encuentre en peligro, ejerciendo una función preventiva. En su función represiva deberán aprehender al denunciado en caso de encontrarlo en flagrante comisión de hechos punibles y remitir copia del acta del procedimiento al Juzgado de Paz dentro de las 24 horas. Su tercera función es la de dar seguimiento y acompañamiento al cumplimiento de las medidas de protección dispuestas por el Juzgado de Paz. En este sentido, la Comisaría da atención permanente las 24 horas, por lo que es el órgano más accesible en la recepción de las denuncias y la protección rápida y efectiva. Según el libro de actas de los casos estudiados, los hechos ocurren en horario de la tardecita-noche, los días viernes, sábado, domingo y manifiestan que denuncian en la comisaría porque el Juzgado de Paz sólo atiende de 07:00 a 13:00, de lunes a viernes; sin embargo, la comisaría tiene horario continuo. Las personas víctimas de violencia que recurren a dicha entidad policial son recibidas por el personal de guardia.

También se puede destacar que existen casos donde la víctima ha llegado a la comisaría para formular manifestación y no denuncia propiamente dicha, práctica común en nuestro sistema, donde la víctima se niega a iniciar un proceso, pero deja constancia “en caso de que alguna vez le pase algo más grave”.

En cuanto al cumplimiento de las medidas impartidas (Rivarola, 2002), como primera medida, se realiza la verificación del hecho, constituyéndose los agentes policiales *in situ*, y se labra el acta. Como segunda medida establecida en la ley, se procede a la aprehensión (si se le encuentra *in fraganti*, sin solicitar allanamiento) y de acuerdo a la gravedad, se deriva al Ministerio Público o al Juzgado de Paz. Como tercera medida, la ejecución de las medidas de protección urgentes según el art 2º de la ley 1600/00. En cuarto lugar se establece el seguimiento, mediante ayudas psicológicas por parte del personal de la Consejería Municipal por los derechos de la Mujer o profesionales de la Fiscalía de Encarnación.

La directriz de la denuncia varía mucho porque se realiza en la Comisaría y se pasa al Juzgado de Paz o directamente ante el Juzgado de Paz. También se trabaja en coordinación con la Consejería Municipal por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CODENI), cuando el caso lo amerita (por ejemplo cuando existen de por medio niños, niñas y/o adolescentes).

De los casos analizados, por lo general, existe diagnóstico médico para comprobar la violencia física y/o psicológica. En los casos de violencia física, se exige el diagnóstico médico; no obstante, si la denunciante no lo acerca en el momento de la denuncia, de todos modos se le toma la misma, pero luego se deriva a la víctima al Centro de Salud local a los efectos de la obtención de dicho instrumento.

Para la comprobación de la violencia psicológica, cuando se deriva al Ministerio Público, los psicólogos de esa dependencia son los que brindan esa atención, o en caso que se derive al Juzgado de Paz, la atención se realiza en la Consejería Municipal por los Derechos de la Mujer, con la Psicóloga de esa dependencia. Para el caso de violencia sexual, se realiza el diagnóstico médico y también el diagnóstico psicológico para la comprobación de dicha situación.

La evaluación del consumo de bebidas alcohólicas. Se solicita a la Policía Caminera el apoyo, o al Ministerio Público, para que con sus equipos de “alcotest” que tienen como nombre real alcoholímetro, se realicen las pruebas de alcoholemia, a pedido de la denunciante y si el caso lo requiere (lesión grave o tentativa de homicidio), cuyo resultado se adjunta al expediente para derivar al Ministerio Público.

Existe un protocolo de actuación con relación a las víctimas de violencia intrafamiliar, por lo cual se asiste de oficio aun no mediando denuncia formal. También se realizan denuncias vía telefónica, posterior a eso se elabora el acta de procedimientos y luego el informe para derivar a donde corresponda.

El acta de procedimientos responde a un modelo único que lo utilizan todas las comisarías, pero siempre depende de que el personal esté capacitado en la elaboración para que la labre de manera detallada y correcta.

La exclusión del hogar se realiza dando cumplimiento a un oficio que remite el Juzgado de Paz, y lo ejecuta la Policía al constituirse en el hogar de la víctima, a fin de que el victimario retire sus pertenencias.

Análisis de focus groups de los integrantes del Juzgado de Paz de Capitán Miranda. El Juzgado de Paz es un órgano de inferior jerarquía dentro de los órganos jurisdiccionales, pero el de mayor proximidad con la comunidad, pues existen en casi todos los distritos de país, lo que facilita el acceso al público, siendo en muchas comunidades la única autoridad jurisdiccional, de allí su importancia y competencia en el tratamiento de la violencia. Tiene competencia para entender en los juicios sobre la violencia intrafamiliar, pudiendo aplicar medidas de protección desde el momento que tiene conocimiento de los hechos. En tal sentido, la ley otorga un amplio margen de acción al Juzgado de Paz pues dispone que, además de las medidas como la exclusión del hogar del agresor, la autorización de salir del hogar de la víctima, la prohibición de consumir bebidas alcohólicas y de portar armas, se podrá tomar cualquier otra medida que a criterio del Juzgado proteja a la víctima, como se menciona en el Art.2 de la Ley 1600/00 (Rivarola, 2002). Esto permite al órgano jurisdiccional aplicar medidas de protección integral como el tratamiento psicológico para la víctima, el agresor y el grupo familiar, la provisión material para la víctima en caso de estado de necesidad, la asistencia a favor de los niños, niñas y adolescentes, entre otras tantas medidas que protejan a la víctima y a la familia y ayuden a reparar el daño, conforme lo dispone la Convención Belem Do Para.

En cuanto al cumplimiento de las medidas de protección urgentes, el Artículo 2 de la Ley 1600/00 reza lo siguiente:

Se ordenan las medidas de protección urgente. Y una vez ordenadas las medidas indicadas en el Art.2 de la 1600/00, son debidamente notificadas a las partes con todas las actuaciones y antecedentes del caso. Luego de diligenciadas las pruebas mencionadas en el Art. 4, el Juez/a dictará la resolución concediendo o denegando la medida de protección solicitada.

La ficha modelo utilizada por todos los Juzgados de Paz del país es la resultante de lo dispuesto en la Acordada 454 de la Corte Suprema de Justicia del 24 de abril de 2007, que dispuso la obligatoriedad del uso de “Formulario de Registro de Violencia” en los Juzgados de Paz de todas las circunscripciones judiciales del país y su remisión mensual a la Oficina de Estadística Judicial de la Corte Suprema de Justicia. Este procedimiento resulta importante para unificar la información sobre los casos de violencia del país, conocer la magnitud y los patrones de violencia.

Al recibir las denuncias, el primer procedimiento es brindar las medidas de protección¹ urgente, según lo manifestado por la víctima; en segundo lugar se fija una audiencia para el victimario y testigos², y en tercer lugar, diligenciadas las pruebas mencionadas en el Art. 4, el/la Juez/a de Paz es quien dictará resolución según el Artículo 5 de la Ley 1600/00.

Teniendo el protocolo de actuación cuando el victimario opusiere resistencia al cumplimiento de la resolución que aplica medidas de protección, será procesado penalmente según Artículo 296.³ (Ley 1160/97, Ley Código Penal del Paraguay).

Análisis de diez expedientes de mujeres maltratadas que el Juzgado de Paz derivó a la Consejería Municipal de la Mujer de Capitán Miranda (colectadas de las fichas estudiadas) (Buvinic, 2005). La Consejería Municipal de la Mujer de Capitán Miranda (CODEMU) depende de la Municipalidad y funciona en la oficina de la misma. Fue creada por Resolución Municipal, su horario de atención es de lunes a viernes de 07:00 a 11:00. Su función principal es dar orientación a las mujeres acerca de sus derechos, recepcionar reclamos de violación de derechos de las mujeres, y derivar los casos que no puedan resolverse en la institución. Las derivaciones pueden ser a Juzgados de Paz, Centro de Salud, a la Fiscalía, a la Defensoría Pública, entre otros. También puede realizar verificaciones y seguimiento sobre los casos que llegan a su conocimiento, prestar atención psicológica y asesoramiento jurídico a las mujeres víctimas y sus familias. Se centra en la protección social de la mujer, capacitando sobre los derechos y dando formación profesional que facilite salidas laborales. En algunos casos, y conforme a los recursos disponibles, brinda ayuda material.

En los casos de recepción de casos sobre violencia intrafamiliar contra la mujer, la CODEMU⁴ implementa diversos mecanismos, como entrevista

¹ Art. 2. Medidas de protección urgente de la ley 1600/00.

² Art. 4. Audiencia: ordenadas las medidas indicadas en el Art 2 y notificadas debidamente todas las actuaciones y antecedentes del caso, el Juez/a de Paz dispondrá la realización de una audiencia dentro de los tres días de recibida la denuncia, a fin de que las partes comparezcan a efectos de sustanciar el procedimiento especial de protección (De la ley 1600/00).

³ Artículo 296-Resistencia. Código Penal de Paraguay. 1º El que, mediante fuerza o amenaza de fuerza, resistiera o agrediera físicamente a un funcionario u otra persona encargada oficialmente de ejecutar leyes, decretos, sentencias, disposiciones judiciales o resoluciones, y estuviere actuando en el ejercicio de sus funciones, será castigado con pena privativa de libertad de hasta dos años o con multa.

2º Cuando el autor u otro participante realizara el hecho portando armas u ocasionara a la víctima lesiones graves o la pusiera en peligro de muerte, la pena privativa de libertad podrá ser aumentada hasta cinco años.

⁴ Consejería Municipal por los Derechos de la Mujer.

con la Trabajadora Social, seguimiento, entrevistas psicológicas, derivación a otras instituciones según la gravedad.

Según comentan las mujeres, el miedo es uno de los factores determinantes para realizar la denuncia, acompañado con la vergüenza y la culpa que se entrelazan paralizándolo cualquier determinación.

Según los casos, ¿por qué mantiene la mujer su relación? La persona violentada se vuelve dependiente de su marido o compañero sentimental (el agresor), aún después de ser golpeada. Es frecuente escuchar esta frase: "*Es que yo lo quiero tanto*". Personas que llevan años soportando golpes comentan: "*Yo no me separo porque lo quiero*".

Otro motivo por el cual algunas mujeres no se separan es por la dependencia creada al permanecer con el abusador. Sobre todo, la familia les aconseja que mantengan esa relación por "*el bien de sus hijos*". "*¿Cómo vas a dejar a tus hijos sin padre?*", son entre otros, los consejos que reciben.

¿Qué es mejor?, tener un padre que golpea a su madre y que luego golpeará a sus hijos, o, ¿tener ausente a su padre? Les hace mucho más daño a los hijos cuando ven que su padre golpea a su madre. Para los niños pequeños, la madre es la base de toda su vida, la base de su afectividad, la base de su seguridad. Si una madre es golpeada, sus hijos se derrumban afectivamente. Es mucho mejor separarse. Las mujeres no se separan y sufren en silencio por miedo a perder su seguridad económica y la de sus hijos.

Cuando se les pregunta a las mujeres por qué aguantaron maltrato durante años, la respuesta más común es esta: "*Por mis hijos, no quería que se criaran sin un padre*". Parece una respuesta válida, pero si la analizamos profundamente, descubrimos su inconsistencia. Sucede que en una situación de violencia los hijos también sufren. El crecimiento en una atmósfera de miedo, tensión y terror influirá negativamente en su desarrollo emocional y más tarde se manifestará en el abandono escolar, en el uso de drogas, en desórdenes psicológicos, en violencia y en delincuencia. En los diez casos influye el factor económico. Soportan cuanto vejación venga, con tal de no perder la seguridad económica para sí mismas y sus hijos. Se trata de mujeres con poca preparación académica, conscientes de que sin el marido no podrían vivir cómodamente.

Cuando una persona cae a ese nivel, su capacidad de decisión queda prácticamente anulada. Si a una persona así, aplastada, se le amenaza con un "*Si me denuncias, te mato*", se siente paralizada. Quizás en un último intento de supervivencia reaccione, pero usando las mismas armas que a ella la han destruido.

Las mujeres que aguantan estas relaciones abusivas indefinidamente, según sus relatos, acaban perdiendo su salud física y mental, se enferman, y en consecuencia toda la familia. Las mujeres en situaciones abusivas pierden su autoestima. No saben protegerse, ni se dan cuenta del peligro que corren.

La violencia intrafamiliar es un hecho que ocurre ruidosamente dentro de la casa, y de la misma manera, silenciosamente puertas afuera. En tal dirección, la invisibilidad de la violencia está relacionada con cuestiones de carácter sociocultural, que actúan como perpetuadoras de dicha invisibilidad. Por un lado, el consenso que tiene nuestra sociedad de la idea de preservar de los “extraños” aquello que acontece en el interior de la familia (así, por ejemplo, muchas mujeres protegen a sus compañeros o esposos negando los hechos o retractándose después de haberlos admitido), y por otro, la legitimidad que para ciertos sectores sociales siguen teniendo el castigo corporal como corrector, frente a la transgresión.

El procedimiento y las medidas establecidas en la ley 1600, son de protección a quienes corren riesgo de ser violentados física o moralmente, pero la experiencia enseña que en reiteradas ocasiones dichas medidas son de cumplimiento utópico, ¿por qué?, es que por lo general dentro del fragor de la violencia, al dictarse la primera resolución. El Juzgado interviniente excluye del hogar o del lugar de convivencia a quien es el agresor y encomienda lógicamente el cumplimiento de tal disposición a la Policía Nacional. Pero no existen registros de que realmente se realice el seguimiento de que el victimario cumpla con la disposición.

De la totalidad muestral de la población, la mayoría realizó su denuncia en la Comisaría jurisdiccional, la cual intervino a través de un acta de procedimiento tipo estándar, utilizada para todos los casos por igual, y una minoría lo realizó en el Juzgado de Paz. Este resultado se da porque la Comisaría atiende las 24 horas y los 7 días de la semana, y la mayoría de los casos de violencia ocurren los fines de semana o en horarios de la tardecita-noche, según registro del libro de actas de la Comisaría. Los celos por parte del hombre han sido el factor causante más determinativo en los casos de violencia contra la mujer.

Es interesante destacar el grado académico que indica que las mujeres que no tuvieron acceso a educación formal son más propensas a soportar la violencia porque temen perder el sustento económico. Asimismo, queda expuesto que los agresores tienen siempre un vínculo sentimental con sus víctimas, pudiendo existir además de la violencia psicológica y física, la violencia sexual; sin embargo, este tipo de violencia casi nunca es denunciado.

Los cuestionamientos con los que recurre la mujer maltratada en procura de ayuda y apoyo en esas circunstancias son los de haber sido víctimas de malos tratos físicos, psicológicos, de índole sexual o por abuso en las cuestiones económicas, traducido en la negación de recursos a la víctima.

Por una cuestión de cultural, según las mujeres, es difícil denunciar y asumir la defensa de sus derechos considerando que prioriza su condición de madre, esposa, miembro de congregaciones religiosas, cuestiones económicas, y el “*qué dirá la gente*”, por lo que prefieren ocultar la violencia y de alguna manera consentirla como algo “normal”.

Es de considerar también que en base a datos de los expedientes analizados, los golpes se inician al poco tiempo de establecerse la relación sentimental entre el victimario y la víctima; al principio solo son amenazas e insultos, luego comienzan las agresiones y las lesiones físicas.

La totalidad de la población muestral de la investigación ha evidenciado que los actos de violencia suceden a diario, pero con mayor intensidad los fines de semana, con un plus adicional que es la presencia de alcohol; no obstante, según el análisis, la violencia se produce con o sin la presencia del alcohol, desterrando la idea de que los golpeadores son violentos por ingerir alcohol.

Del mismo modo, mucho se ha hablado y se habla sobre la incidencia de las crisis laborales y económicas sobre estas parejas, incluso se llega a sostener que estos hechos son los generadores de violencia. En esta investigación se constata que las víctimas son vendedoras y amas de casa; en tanto que los victimarios se dedican a la agricultura, por lo que la inestabilidad laboral y el escaso recurso generado podría ser una causal del comportamiento violento o agresivo, agregando a esto la cantidad de hijos a quienes deben ofrecer alimentación, vestimenta, educación, vivienda digna y salud.

Conclusión

Con esta investigación se determina que la violencia intrafamiliar es un grave problema social presente en todas las comunidades y se expresa de diferentes maneras en la vida cotidiana de las mujeres. La violencia ha sido una expresión y a la vez un mecanismo para el control de las mujeres en el contexto de relaciones desiguales de poder al interior de la familia. La impunidad de la violencia fue y sigue siendo una constante en estos ciclos de agresión.

Es el tercer delito más denunciado es la violencia contra la mujer en la Comisaría No.11 de Capitán Miranda. En el Juzgado de Paz ocupa el primer

lugar en la escala de delitos contra la mujer. En el total de casos fueron impartidas medidas de protección urgente según la ley 1600/00.

Con respecto a los efectos derivados de la violencia contra la mujer en el distrito de Capitán Miranda, se puede afirmar que se ha constituido en un flagelo social en aumento evidenciado en las cantidades en alza de los registros de denuncias de este delito en las Comisarías y Juzgados de Paz, tornando ambientes familiares inestables, rupturas temporales, divorcios, prestación alimenticia, abandono, etc., que generan comportamientos fluctuantes en los hijos de estas parejas víctima-agresivas, transformándolos en futuros agresores o víctimas, debido a la gran influencia que tiene el entorno en la determinación futura del comportamiento del individuo. Familias desmembradas, hijos carentes de afectos, jóvenes reprimidos, niños con depresiones y una relación padres-hijos devastada son resultados que arrojan como efectos secundarios la violencia contra la mujer.

Referencias

- Buvinic, M. M. (2005). *Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Código Penal del Paraguay. Ley No. 1160/97. (s.f.).
- Muñiz Ferrer, M. C. (1998). *La violencia familiar, ¿un problema de salud?*. Revista Cubana de Medicina General Integral, 14(6), 538-541.
- Paraguay. (1998). Código Penal.
- Rivarola, C. R. (2002). *Manual de la Ley 1600/00 contra la violencia doméstica*.
- Sagot, M. &. (2000). *La ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina*. Pan American Health Org.

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL COMO ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y CULTURA GUARANÍ

Sandra Leticia Benítez Ortiz

María Liliana Gauto Montiel

Licenciadas en Relaciones Internacionales

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní

Universidad Nacional de Itapúa

sanchuli40@gmail.com

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir el impacto de la movilidad estudiantil como estrategia de internacionalización de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní. Es un estudio con enfoque mixto, no experimental del tipo transversal descriptivo. La población de estudio estuvo conformada por siete estudiantes que fueron partícipes de movilidad estudiantil y dos directivos de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa. Según los resultados de investigación, el impacto de la movilidad estudiantil como estrategia de internacionalización de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, es buena y efectiva. La importancia de la experiencia de movilidad en la formación integral de los mismos fue percibida por la totalidad de los participantes como muy positiva, tanto para los estudiantes como para la institución en general. El 100% de los estudiantes afirmaron que los programas están muy bien fundamentados y acompañados por la universidad de origen y la oportunidad recibida fue fructífera y gratificante, lo cual significa un enorme avance para la Universidad Nacional de Itapúa.

Palabras claves: Internacionalización, movilidad estudiantil ERASMUS, AUGM, PMM.

Ñemombyky

Ko tembiakuaareka rupive oñehesa'ỹjo mba'éichapa tetãnguéra MERCOSUR-pegua ohecha pe joavy oíva ijapytytépekuéra oñeñe'êjave meña joja rehe ha avei pa'û oñeme'êva kuña ha kuimba'ekuérape omba'apo haġuã pokatúpe tetã ryepýpe téra pytaguápe. Kóva ha'e peteî Kuatiarehechauka ñeha'ỹjio, omombe'uchapýva, ñembojojáva, omba'ehekomé'êva ha oñemopyendáva ñe'êjováipe ojejapova'ekue

kuñanguéra apohateépe hembiapóva tetãgua ñemohendahakuéra táva Encarnación-pe. Ko tembiapo ojejapo oñemohenyhêve haġuã tembikuaareka oñemotenondéva ha oñembohovake haġua oikóva añetehápe, oñehesaỹijo kuatiarehechauhaha tetãygua ha pytagua ikatuhaguãicha oñembojoja ñemotenonde ha ñembotapykue tetãnguéra apytépe. Kuñanguéra oñeñemongeta'akue ndive he'i ha'ekuéra osétaha tenonde pe ñehekombo'e ojapyhývare hetãme. He'i avei hikuéi oíveva'erãha pa'û kuñanguéra peguarã avarekokatukuaape ha oñemombaretéva'erã kuña rembiapo oñeme'ê rupi pa'û hembiaapo jajahápe kuimba'e ndive. Ipahaitévo, ko tembiapo rupive ojeikuaave kuñanguéra remimo'a ha remiandu meña rekojoja rehe, ha upéicha ha'ekuéra he'i ndaipóriha tekojoja Paraguáipe oñembojojaramo ambue tetãnguéra MERCOSUR-pegua ndive. Avei kuatiáita rupive oñehesa'ỹijo ha ojeikuaáve mba'éichapa kuña rekokatu oñembohopyta tetãnguéra pytaguápe.

Ñe'ê Tekotevêtéva: meña tekojoja, pokatu pa'û, Tetãnguéra, MERCOSUR, kuñanguéra táva Encarnación-gua.

Abstract

The objective of this study was to analyze the differences observed between the members of MERCOSUR, considering gender equality and its concern to provide spaces of power in local and international context. It is a documental, descriptive, comparative and qualitative study; supported by interviews with women protagonists in public offices of Encarnación. This resource has been developed to complement the research work and give it a contrastive approach with reality through the analysis of national and international documents that compared progress and setbacks between the states. The people interviewed indicated that the enhancement women right depends greatly on the type of education received by children and young people in this country. They suggested to enhancing opportunities for women by integrating them into politics and improving the role of women by endorsing equal opportunities among the current conditions. To conclude, information about the opinions and points of view of women about gender equality were documented and analyzed, they agreed that there is no equity when compared to other MERCOSUR countries. The documents enabled a comparative analysis and the legal foundations that support gender equity were recognized

Keywords: Gender equality, spaces of power, States, MERCOSUR, women from Encarnación.

Introducción

La Internacionalización de la Educación Superior (IES), es una herramienta clave para la calidad educativa y la competitividad. La movilidad estudiantil forma parte de las actividades estratégicas que con mayor frecuencia se incluyen en las políticas de internacionalización de la Educación Superior pues permiten el acceso de los estudiantes y en su mayoría son de carácter cultural (Ponce, 2005, p. 125).

Para que la movilidad alcance sus objetivos de manera eficaz, es necesario entender sus beneficios y proporcionar el apoyo necesario para que se convierta en una realidad. Dentro de la misma, se realizan prácticas, cursos cortos y visitas académicas fuera de la institución de origen, todo lo cual crea oportunidades de crecimiento personal, desarrollando la cooperación internacional entre los individuos y las instituciones, mejorando la calidad de la educación superior, puesto que los retos de la globalización, los avances del conocimiento, exigen a las instituciones de educación superior nuevos contenidos, sensibilidades, habilidades y herramientas en la formación.

La movilidad estudiantil debe contribuir al desarrollo de una experiencia internacional para enriquecer la formación de los estudiantes y fortalecer la institución, mediante el establecimiento de alianzas estratégicas y el desarrollo de actividades de intercambio, porque estas acciones constituyen maneras múltiples de experiencias que se pueden generar con el propósito de mantener a los estudiantes inmersos en una dinámica académica que les permita la interacción con otros a nivel internacional.

La mayoría de las movilidades se llevan adelante como resultados de los convenios bilaterales que cada universidad gestiona, lo que demuestra que la capacidad de gestión de los responsables de las oficinas de relaciones internacionales juega un papel fundamental para avanzar en este ámbito. Dentro de las estrategias definidas por universidades de todo el mundo, constituye uno de los mecanismos de respuesta al proceso de globalización. Según De Wit (2001), la internacionalización es vista como una condición, un indicador, una medida, o un medio para mejorar la calidad de la educación en un contexto global y altamente competitivo. Se habla entonces de movilidad de estudiantes de grado y posgrados, de docentes, de investigadores, del personal administrativo.

De Wit (2005), menciona que los programas presentan dificultades específicas según su naturaleza, objetivos, características, ámbitos de actuación, que podrían influenciar negativamente en el proceso de la gestión

de la movilidad como el financiamiento, la coordinación y el reconocimiento de los estudios cursados en la universidad de destino. No obstante, la importancia que han tomado los bloques regionales y sub-regionales, la movilidad de la mano de obra internacional, el énfasis dado a las economías de mercado y a la liberalización de los servicios, así como una sociedad basada en el conocimiento, exigentes aprendizajes permanentes en entornos cambiantes, son solo algunas de las características del momento actual que se traducen en procesos de internacionalización cada vez más complejos (Sotillo, 2006), pero con resultados satisfactorios.

En la Universidad Nacional de Itapúa se hace notoria la llegada de estudiantes extranjeros y el intercambio de universitarios de la UNI en diversos Programas de Movilidad, como el Programa de Movilidad Mercosur (PMM) que congregó especialmente a estudiantes y docentes de lenguas y ciencias sociales de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní. Otros programas exitosos en los cuales esta facultad está participando activamente son los de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), que nuclea a 40 universidades públicas más importantes de la región del Sur de América Latina, beneficiando a la comunidad educativa con programas de intercambio de Movilidad Académica a nivel de Programa Escala Docente, Programa Escala Estudiantil y Posgrado.

La UNI es integrante asimismo de la Red de la Zona de Integración Centro Oeste de América del Sur (ZICOSUR-Universitaria), cuya Presidencia la ejerció el actual rector, Ing. Hildegardo González Irala, desde agosto de 2012; de los diversos consorcios ERASMUS, y más recientemente en el contexto de la Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP), a través de diversos programas en los cuales la Facultad de Humanidades participa a través de la gestiones propias y del Rectorado de la UNI.

Por ello, se creyó oportuno realizar una investigación para determinar el impacto de la movilidad estudiantil como estrategia de internacionalización de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, describir la participación de los estudiantes de la Facultad según el tipo de movilidad, programa y carrera, fortalezas y debilidades, así como los aportes que obtiene la institución; y, a nivel personal y académico, los estudiantes que participaron de intercambios.

Materiales y Métodos

El enfoque es mixto no experimental del tipo transversal descriptivo (Hernández Sampieri, 2010). La población se conformó por estudiantes que participantes de movilidad estudiantil y directivos de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa hasta el 2014. Se trata de 7 estudiantes y 2 directivos. Los directivos fueron entrevistados en forma individual. Se realizaron encuestas y entrevistas estructuradas a cada uno de los estudiantes beneficiados por movilidad estudiantil por ERASMUS, AUGM y PMM. Posteriormente, se aplicó un cuestionario semiestructurado a cada participante.

Resultados y Discusión

Las carreras movilizadas son la Licenciatura en Ciencias Sociales con énfasis en Relaciones Internacionales, Licenciatura en Psicología con énfasis en Clínica, Licenciatura en Ciencias Sociales con énfasis en Trabajo Social, Licenciatura en Psicología con énfasis en Laboral y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

De ellos, la mayoría de los estudiantes se movilizaron por ERASMUS, en el contexto de Mundus Lindus; seguido de AUGM, y el Programa de Movilidad MERCOSUR, como puede apreciarse en el Gráfico 1.

Entre las universidades involucradas en la movilidad destino, se cita a la Universidad Nacional del Nordeste y Universidad Nacional del Rosario, de Argentina; Universidad Federal de Alagoas, Brasil; Universidad de Porto, Portugal y la Universidad de Bologna, Italia.

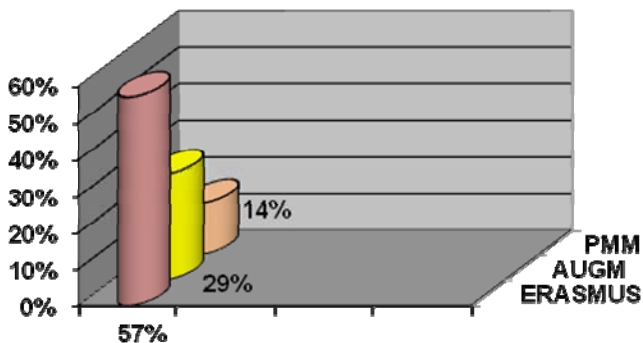


Gráfico 1. Porcentaje de movilizados según programa de movilidad estudiantil. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, 2014

Las **fortalezas y debilidades** encontradas por los estudiantes que hacen referencia a un 43% en cuanto al “*buen acompañamiento por parte de la universidad de origen y buen desenvolvimiento personal ante la situación*”, el 26% refiere “*las ganas de adquirir nuevos conocimientos*” y un 14% hace referencia como fortaleza “*la puntualidad y responsabilidad*”. Entre las debilidades encontradas, el 57% de la población de estudio presentó dificultades ante “*el idioma en el país extranjero*”, 26% refirió haber presentado dificultad ante “*la interacción cultural*” y el 14% la “*falta de acompañamiento por parte de la universidad de destino*”.

Los estudiantes perciben la experiencia internacional al inicio, como la **posibilidad de inserción en el mercado laboral**, su progresión en el mismo, fortaleciendo muchas veces sus habilidades lingüísticas (cuando el país de destino no pertenece al ámbito hispanoamericano) que en esta población de estudio se presentó como una debilidad; sin olvidar el enriquecimiento cultural que supone vivir y estudiar en entornos muy distintos al propio, que fortalecen al ser humano en todos los aspectos, ya sea académico, social y personal.

Conforme con lo expresado por los directivos entrevistados: “*Las carreras que ofrece la Facultad de Humanidades son las más miradas por las universidades y/o estudiantes extranjeros, hasta el momento participaron 6 estudiantes por AUGM y 4 estudiantes por PMM donde las carreras más optadas son Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Ciencias Sociales*

con énfasis en Relaciones Internacionales y Licenciatura en Bilingüismo. La participación es bastante buena, con la integración del alumno académicamente favorable, lo cual es aprovechado para la integración cultural". La movilidad estudiantil permite que además del estudiante, la institución se movilice a nivel internacional ganando así un espacio o nivel de calidad que marca la diferencia de las demás instituciones, enriqueciendo la formación de los estudiantes, tanto extranjeros como propios. *"Entre las ventajas que involucra la recepción de estudiantes extranjeros para la institución se pueden describir el fortalecimiento de la misma mediante el establecimiento de alianzas estratégicas de intercambio social y cultural, haciéndose visible por medio de la internacionalización. Incentiva a los estudiantes a conocer culturas diferentes de las cuales puedan rescatar valiosos conocimientos para su buen desenvolvimiento personal y profesional de acuerdo a las experiencias. La mayor ventaja que se adquiere es la alianza con universidades extranjeras y el reclutamiento exterior de docentes extranjeros".*

La experiencia internacional ofrece una amplia y variada gama de oportunidades tanto al estudiante como a la institución de origen y de destino. De acuerdo a los datos recogidos, en lo que refiere a nivel personal y académico de los participantes de movilidad, el 100% sostiene que *"recibe una formación de vanguardia que le permite ser valorado curricularmente en lo laboral y logran integrarse de manera consistente en actividades teóricas y prácticas, mejora el desempeño, dedicación y responsabilidad como estudiante"*, incentivándolos a participar en actividades de investigación y extensión. Asimismo, el 86% *"se actualizan en los debates disciplinares de su carrera y logran generar contactos permanentes con otros estudiantes extranjeros"*, el 71% sostiene que *"les incentiva a perfeccionarse en el extranjero con un posgrado y postularse nuevamente en un futuro para la obtención de beca"*. Tan solo el 29% *"logra perfeccionar un nuevo idioma"*.

En cuanto a los **beneficios** para la Facultad, puede mencionarse que esta se hace visible a través de los diferentes programas de movilidad, marcando una diferencia entre las demás instituciones de la región, es una gran oportunidad tanto para los estudiantes como para la casa de estudios de generar integración cultural y social. Da oportunidad al estudiante de conocer otras culturas y de relacionarse e integrarse con otras personas, que aportan a su desarrollo personal y profesional, mientras que los estudiantes extranjeros nos brindan y aportan todos sus conocimientos y experiencias que enriquecen a la institución en lo social. Los cursos ofrecidos por los estudiantes como parte del programa, hacen que los mismos se enriquezcan

en lenguas y culturas, que posteriormente transmiten a los demás estudiantes y a toda la institución.

En cuanto a la **calificación de los programas de movilidad** a partir de la experiencia de intercambio se puede resumir como excelente, considerando que *“es una oportunidad para ampliar más la visión en todo los aspectos de la vida, en conocimientos generales y nuevas culturas; da oportunidad al estudiante para fortalecer sus habilidades, reducir y mejorar las debilidades personales y académicas. Ayuda a crecer personal y profesionalmente, y a través de los testimonios de los estudiantes se anima a los demás para que puedan participar de esta gran y fructífera experiencia.*

Las acciones de movilidad estudiantil podrían variar de acuerdo al programa, pero generalmente existe un proceso común, en el cual las oficinas de relaciones internacionales deben desempeñar un papel fundamental en el asesoramiento y acompañamiento a los interesados, con el fin de asegurar una postulación y estadía exitosa de los estudiantes y de la institución de origen.

Entre los **aspectos que pueden ser mejorados** en la gestión del Programa de Movilidad de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, desde la percepción de los beneficiados, coinciden en que las tutorías deberían ser más continuas y constantes; la información debe ser clara a los docentes para la convalidación de materias, implementar más cursos de idiomas, el apoyo debe ser de manera conjunta por parte del decanato con las direcciones administrativa y académica de la Facultad.

Conclusión

La movilidad estudiantil es un proceso nuevo dentro de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní; es una alternativa para elevar la calidad académica y la competitividad internacional de alumnos, docentes e investigadores.

Son múltiples y variadas las acciones que en este sentido promueve la institución, consciente que es una estrategia eficaz para lograr la internacionalización educativa y de los universitarios. Ha contribuido a incrementar la calidad interna de la institución, ganando socios duraderos con los que la institución construye confianza mutua y, por supuesto, crea nuevos proyectos de cooperación internacional.

La movilidad estudiantil como estrategia de internacionalización de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, es bastante buena y efectiva. La experiencia de movilidad en la formación integral de

los estudiantes y la institución fue percibida como muy positiva. Actualmente los estudiantes extranjeros focalizan hacia las diferentes carreras con la que cuenta la Facultad de Humanidades, donde la Licenciatura en Relaciones Internacionales es una de las más solicitadas conjuntamente con las de Psicología y Bilingüismo. Gracias a los diferentes programas de movilidad como AUGM, PMM y ERASMUS que facilitan la ejecución de la misma, hasta hoy los estudiantes participan de estas moviidades y de igual forma se hicieron presentes a través de AUGM y PMM en la recepción de estudiantes extranjeros. Las expectativas de los estudiantes por parte de la Universidad de origen como de destino fueron totalmente compensadas, así como las dificultades que se hicieron presentes durante las experiencias de movilidad.

Los programas están muy bien fundamentados, acompañados por la universidad de origen y la oportunidad recibida fue fructifera y gratificante. Esto implica un avance importante en la Educación Superior de la Institución, que a través de la transparencia y la excelente gestión del Departamento de Relaciones Internacionales, gana espacios cada vez mayores dentro del perfil de sus egresados.

Referencias

- Ayarza H. (2005). *Gestión del intercambio estudiantil*. Chile
- Bernal, César. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial Pearson Educación. México
- De Wit, (2005). *La dimensión internacional*. Washington
- Escribano U. (2009). *Lecciones de Relaciones Internacionales*. Madrid
- Ferreira, H. (2002). *Geografía del Paraguay*. Editorial El Lector. Paraguay
- Heineman K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación*. Editorial Paidotribo. México
- Hernández Sampieri, F., Fernández Collado, C., Batista Lucio, P. (2009). *Metodología de la Investigación*. 4ta Edición, Mc Graw Hill. México
- Muñoz E. (2008). *Movimientos sociales y relaciones internacionales*. Madrid
- Ponce León, M. (2005). *Movilidad estudiantil*. 1ra edición, México
- Sebastián, J (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Editorial Biblos. Argentina
- Sotillo J. (2006). *América latina en construcción*. Madrid.

RESILIENCIA SOCIOCULTURAL Y PSICOLÓGICA DEL PUEBLO MBYA GUARANI. El caso de la Comunidad Pindó, Distrito de San Cosme y Damián, 2014

Claudia Cáceres González
María Ignacia Cáceres González
Licenciadas en Psicología Laboral,
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa
caceres_merry@gmail.com

Resumen

La resiliencia es la capacidad que demuestran las personas individual y grupalmente de sobreponerse a la adversidad. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de los factores socioculturales y psicológicos para el desarrollo de los rasgos resilientes del pueblo nativo Mbya Guaraní de la comunidad Pindó del distrito de San Cosme y Damián de Itapúa, Paraguay, con propósito de ser un documento escrito para la comunidad, paralelo a su tradición oral y, hacer conocer a la sociedad los valores y la sabiduría ancestral de la cultura indígena. El estudio desarrolla un enfoque cualitativo, de encuadre etnográfico y con diseño de carácter no experimental y de muestreo intencional. Se utilizaron como instrumentos: la observación participante, la entrevista abierta y semi-estructurada. Se entrevistó a 7 familias de representantes: líderes políticos, líderes religiosos y maestros indígenas de las 38 familias de la comunidad, quienes manifestaron que la esencia de su identidad profundamente espiritual está conectada a la necesidad de vivir en el bosque, de donde fueron expulsados para la construcción de la Represa Hidroeléctrica Yacyretá. Aunque fueron obligados a vivir por 15 años en las afueras de su hábitat tradicional, al asentarse en la tierra comunitaria Pindó, siguieron viviendo según sus tradiciones en la medida de sus posibilidades, mediante los pilares y factores de resiliencia identificados en medio de ellos.

Palabras claves: Resiliencia, comunidad Mbya Guaraní.

Ñemombyky

Resiliencia rupive ojehechakuaa mba'éichapa áva téra tapichakuéra ipu'aka ha osê tekoasýgui. Ko tembikuaareka ohesa'ỹijokuri mba'éichapa tapicha angakuaa, tekoñemoirû ha arandupygua omombarete ava ypykuéra Mbya Guaraní rekoha táva Pindo, San Cosme y Damián, Itapúa, Paraguái, ikatuhañaicha ojeguereko peteî kuation ko tekoha peñarã teko'yma ñe'êayvu rehegua ndive ha avei ojeikuaauka haña tekoveatýpe

ñemomba'epy ha mba'ekuaa ymaguare tetãgua ypykue arandukuaa. Ko tembikuaareka oñembohape enfoque cualitativo, te'y irekokuaa ryepyé ha ojehai'anga andu'aporeko'yre ha muestreo jepotapyrére. Mba'epururãramo ojeguerekokuri: Jehecha ñeime, neporãndu jepe'apyre ha hetepymbarete mbytéva. Oñeñemongetakuri 7 ogaygua ndive omyakãva: tendota avarekokatukuaa, tendota tupãrekohára ha ypykuéra mbo'ehára umi 38 tekoha ogaygua ndive, ha'ekuéra he'ikuri hekoteete ángarehegua ojoajuete pe temikotevê oguerekóva hikuéi oiko ha'gua ka'aguýpe oñemosêmba haguégui ojejapo ha'gua Ysryjokahaguasu Hidroeléctrica Jasyretã. Ojeguerekorire pota'yme 15 ary rire upe tekoha ymágui, ojerovarire tekohaguasu Pindópe, oñeha'ã gueteri oiko hikuái heko ymaguaréicha ikatuháicha, resiliencia mopyendaha ha mba'e apoha rupive.

Ñe'ẽ Tekotevêtéva: Resiliencia, tekoha mbya guaraní.

Abstract

Resilience is an individual and group ability that people develop to overcome adversity. The objective of this study was to analyze the influence of socio-cultural and psychological factors in the development of resilient features of native Mbya Guarani in the Pindó community in San Cosme and Damian district, Itapua, Paraguay, in order to offer a written document to the community, to accompany its oral tradition and to inform society of the values and ancestral wisdom of indigenous culture. This study developed a qualitative approach, within an ethnographic framework and a non-experimental design using a judgment sample and experimental design and no purposive sampling. They instrument used were: participant observation, open-ended and semi-structured interview. Representatives of 7 families were interviewed: political leaders, religious leaders and indigenous teachers of the 38 families from the community, who stated that the essence of its deeply spiritual identity is connected to the necessity of living in the forest, from which they were expelled for the construction of the Yacyreta hydroelectric dam. Even though they were forced to live for 15 years outside of their traditional habitat, to settling the community land Pindó, they continued to live according to their traditions to the extent possible, by means of processes and functions of resilience that have been identified among members of the community.

Keywords: Resilience, Mbya Guarani community.

Introducción

La Resiliencia es el proceso dinámico de adaptación positiva a la adversidad, según Melillo (2011) quien ha identificado cuatro factores resilientes: yo tengo, yo puedo, yo estoy y yo soy.

Para Simpson (2010) en la Resiliencia sociocultural el pronombre YO muta en un NOSOTROS, pudiendo afirmarse nosotros somos resilientes. Wolin y Wolin en Simpson (2008, p. 31) postulan siete características internas, que denominan “resiliencias”, como típicas dentro de los niños como de los adultos. Estos autores sostienen que, a pesar de padecer diversas clases de problemas debidos al hecho de haber crecido en ambientes disfuncionales, los individuos pueden desarrollar estas resiliencias internas, cualquiera de los cuales podría servirles, como una suerte de salvavidas, para superar todo “daño”. Estos siete pilares son: *Iniciativa, Independencia, Introspección, Relación, Humor, Creatividad, Moralidad.*

La Resiliencia encuadra dentro de la corriente de la Psicología Positiva, que fue acuñada por Seligman (2000) y que se centra en lo positivo del ser humano, permitiendo mejorar la calidad de vida y prevenir las patologías. Para Melillo (2005, p. 24) cada día más personas consideran la resiliencia como una característica de la salud mental. De hecho, la resiliencia ha sido reconocida como un aporte a la promoción y el mantenimiento de la salud mental y emocional.

En el Paraguay existen 19 pueblos indígenas clasificados en 5 familias lingüísticas, dentro de los cuales contamos con la familia de los Guaraní y entre ellos a los **Mbya Guaraní**, cuya autodenominación ritual, según Zanardini (2009), es *Jeguakáva Tenondé Porangue’i* (los primeros escogidos en llevar el adorno de plumas). Son sedentarios y tienen gran apego al lugar que habitan (su *tatapy rupa*). En verano, viajan mucho visitándose mutuamente y son muy buenos cultivadores. Entre sus artes se encuentran los cestos típicos ornamentados, en los que emplean el *takuaembo* y el *guembepi* (plantas típicas de la región paraguaya), obras en cerámica y tallados en maderas. Según sus abuelos, en la **Isla Yacyretá** ellos vivían el *teko teete* (verdadera costumbre ancestral) de un Mbya y el lugar les era muy parecido al yvy *mará’y* (la tierra sin mal).

Este pueblo, que ha vivido por tiempos inmemorables en la Isla Yacyretá, ha sufrido un desplazamiento obligatorio en el año 1974. El pueblo Mbya Guaraní que se encontraba en su hábitat natural la Isla Yacyretá desde tiempos inmemorables, en las épocas 1970 – 1980, fue expulsado del lugar para la construcción de la Represa Hidroeléctrica Binacional Yacyretá. Quedaron viviendo entre las zonas de Misiones e Itapúa, en chacras y campos de campesinos paraguayos que se aprovechaban de su bondad

haciéndoles trabajar sin pagarles, o con pagos irrisorios. Luego de trece años de andar dispersos y humillados, sus líderes se han acercado a un equipo de Pastoral Indígena de la Conferencia Episcopal Paraguaya a pedir ayuda y un lugar donde puedan estar asentados tranquilos en su propia tierra. Tras la aceptación y búsqueda conjunta por dos años, y mucha presión de organismos internacionales según Renhfeldt y lo confirman los indígenas, la Entidad Binacional Yacyretá otorgó la tierra a sus primeros dueños en octubre de 1988, a la que denominaron Pindó.

Tras haber vivido por 15 años fuera de su *tapy'i* (espacio de convivencia del clan familiar), el bosque que les significa tanto, al asentarse en la comunidad Pindó, han seguido viviendo según sus tradiciones. En el lugar han ingresado 28 familias hace 25 años. Actualmente son 38 familias, 200 miembros en total. Para el sustento diario se dedican al cultivo de la tierra (yerba, tabaco y productos de consumo) y artesanías. Cuentan con una Escuela Básica de educación formal hasta el noveno grado de la Educación Escolar Básica, adaptada a la realidad de la cultura Mbya Guaraní, con 52 alumnos y 12 docentes, de los cuales 4 son docentes indígenas. En agosto del año 2014 se inauguró una escuela de Formación Integral Indígena. En la comunidad, los Mbya, como seres profundamente religiosos, siguen sus tradiciones religiosas alrededor del *opy* (templo) donde acuden junto a su *opygua*, que es el líder religioso de la comunidad. Este *opy* tiene su *okara*, que es el atrio donde se realizan los diálogos y otras actividades mientras el *opygua* realiza sus rezos dentro del *opy*, en la medida de sus posibilidades, porque para ello necesitan su *Tekoha guasu* (comunidad del clan familiar ubicada en el bosque de su territorio), sus bosques que son parte de su vivir para su realización en su identidad Mbya.

La resiliencia sociocultural se considera como la capacidad de personas, grupos, instituciones y comunidades para enfrentar y superar adversidades, a través de un proceso de interacción dinámica y de adaptarse positivamente a la realidad, en espacios generadores de resiliencia, basados en factores constituyentes y mecanismos socioculturales.

Estos conceptos pueden ser observados en el traslado del que fueron objeto los indígenas de la parcialidad Mbya guaraní, que, a pesar de 5 siglos de contacto con la sociedad nacional y las economías internacionales, hasta la construcción de la Represa, retuvieron una identidad étnica independiente y una organización socio política y económica propia. Sin embargo, la construcción de la represa los enfrentó con fuerzas que ya no podían controlar. El embalse destruyó la mayor parte de sus bosques y anegó gran parte de su territorio, reduciéndolo a áreas cada vez más pequeñas. Su antigua organización socio política fue desintegrada con la dispersión de las familias y la desaparición de la base económica del *Tekoha*. Por ello, la

investigación se propuso como objetivo general analizar la influencia de los factores socioculturales y psicológicos para el desarrollo de los rasgos resilientes del pueblo nativo Mbya Guaraní de la comunidad Pindó.

Materiales y Métodos

El enfoque del estudio es cualitativo de encuadre etnográfico, siendo el muestreo no probabilístico de tipo intencional. Se ha trabajado con 7 familias representantes de las 38 que conforman la comunidad y que pertenecen a líderes políticos, líderes religiosos y maestros indígenas. La técnica utilizada como medio material de recolección de datos fue la observación participante con preguntas guías diseñadas para el efecto. Se han observado los pilares de resiliencia: humor, creatividad, relación, independencia, moralidad, introspección, iniciativa, los valores que sustentan a la comunidad. Las entrevistas que incluyeron preguntas abiertas y semi-abiertas constituidas en 5 apartados, primero sobre los factores y fuentes de resiliencia: nosotros somos, nosotros estamos, nosotros tenemos y nosotros podemos, y luego sobre la experiencia de la expulsión de la isla.

El estudio fue hecho con previa aplicación de consentimiento informado por el líder de la comunidad, donde se ha buscado formas de encauzar los interrogantes adaptándolos a las situaciones durante el trabajo de campo realizado en los meses de mayo a agosto de 2014 en la comunidad Pindó. En la entrevista se omitieron los datos personales.

Atendiendo la naturaleza de la investigación, para el análisis de los datos cualitativos se empleó una codificación abierta y las respuestas fueron presentadas en forma narrativa.

Resultados y discusión

El Mbya Guaraní posee una imagen positiva de sí mismo, esencialmente se considera buena persona. Se sabe celoso de su cultura. Le hace feliz su *reko* (costumbre), el *ka'aguy porã* (bosque natural que aún provee todo para su subsistencia), el *opy* (templo) donde recibe su nombre, se encuentra consigo mismo y se conecta con lo sagrado. Le es importante su saludo propio, su *ñembo'e* (rezo), su *reko* (costumbre) y estar en armonía. Tiene y siente respeto por *Ñande Ru* (Dios Padre), por quien se sienten amados incondicionalmente, los niños, los ancianos; el *kasike* (líder político que porta la voz de su pueblo ante la sociedad) y el *opygua* (líder religioso quien anima espiritualmente a su pueblo y quien lidia ante los conflictos y enfermedades de los miembros de su pueblo). Está dispuesto a asumir lo

que está llamado a ser, que a su madre le fue comunicado en el *opy*. Está siempre confiado en quien le envió, cree que el futuro es y será prometedor si él cuida de su casa grande, depende de su decisión. Se hace responsable de todo aquello que le es propio a su cultura; sin embargo, si asumiera ser maestro o enfermero tal vez lo dejaría en el algún momento y en esto se siente incomprendido por la sociedad.

Según Simpson (2010) los valores sustentan y orientan los vínculos y los constituyen como motores de vida. Los valores hallados en la comunidad son: la palabra, silencio, escucha, respeto, *jopói*-reciprocidad, libertad, gratitud, perdón, responsabilidad por la crianza del niño, que se evidencian en su convivencia diaria y mantiene sus vínculos con su tradición.

Entre los factores socioculturales identificados se encuentra la capacidad de resolver los problemas según su ley Mbya Guaraní, que en la convivencia diaria se realiza mediante el diálogo; invitan al afectado a acudir al *opy* (templo), donde es escuchado y escucha el *ñe'ë porã* (las buenas y sabias palabras hermosas y sagradas en la cultura Mbya, según su líder religioso, el *opygua*) y recibe el apoyo de todos. Si no, como última instancia se recurre al *aty guasu* (asamblea comunitaria) donde tal vez se proceda al castigo como ser: quedar preso, arrodillarse, pelarle la cabeza y/o la expulsión de la comunidad. Solo casos como estos no se perdonan en la cultura: un hecho contra la autonomía sexual de una mujer, la herida de sangre y/u homicidio.

Simpson (2010) dice que toda cultura impone a sus miembros al nacer en ella modos de pensar, sentir y actuar, así como las costumbres que permiten su sentido de pertenencia. Esta fuerza vital interior y social se ve en el sentimiento común de cuidar lo que da identidad al Mbya: sus creencias, acudir al *opy* (templo), continuamente para fortalecerse espiritualmente y sus costumbres; su *teko*, su palabra – hablar solo lo necesario y algunos solo susurrando – lo que indica su armonía con la naturaleza; asistir siempre a los eventos comunitarios y potenciar sus artesanías.

Entre los factores psicológicos identificados se menciona: haber sobrevivido a tanto dolor al ser desplazados de su hábitat natural, que les significa tanto, porque allí están sus raíces, los huesos de sus antepasados (según sus costumbres no abandonan sus cementerios), y tras vivir 15 años en propiedades ajenas de campesinos y a orillas de las ciudades sufriendo tanta discriminación, han sabido sobreponerse al: “*vy'aýete, heta ore rase, ore rasy, ndorokarusevéi vy'aýgui, heta ore tamói ha jarýikuéra omano ore hegui ñembyasýgui, avei ore mitãnguéra omano ñymbyahýigui*” (hemos sabido superar la tristeza profunda, el llanto de un prolongado tiempo, que nos acarrea enfermedad, ni ganas de alimentarnos teníamos; muchos de

nuestros abuelos y abuelas han fallecido de esta tristeza y los niños, de hambre).

Simpson (2010) dice que la expresión permite elaborar el dolor y la adversidad. El poner en palabra su *vy'ayete* (tristeza profunda), *ñembyasy* (sentimiento de dolor) acudiendo al *opy* de alguna comunidad cercana a encontrarse con su pueblo, donde es escuchado y escucha el *ñe'ë porã* (las sabias palabras), en tiempo oportuno, el *ára pyahu* (la primavera según su costumbre), ha fortalecido sus vínculos y los ha sostenido, sobre todo porque el *opy* le significa un espacio terapéutico donde la palabra es sanadora y en el *opy okára* (atrio del templo) toda la comunidad reunida es aliento y respaldo incondicional para el que necesita.

Otro factor importante es la educación dada en bondad, afecto y libertad al niño donde él es protagonista de su aprendizaje bajo la atenta mirada de los padres, abuelos, y toda la familia extensa. Este se da en el *tataypy* y *opy* (fogata y templo) principalmente; la crianza del niño es asumida con toda delicadeza porque le prepara al niño a asumir su identidad Mbya y amar serlo, que se da con la enseñanza especial de la abuela materna, como cuidadora de la vida engendrada en la comunidad y autoridad en el hogar del clan familiar. Melillo (2011) presenta 7 pilares de la resiliencia diciendo que cualquiera de ellos puede servirle para superar la adversidad. En la comunidad se observan los siguientes pilares que han colaborado sobreponerse a la adversidad y que son: **Relación**, con la capacidad de mantener lazos con los demás miembros de la comunidad; **Humor**, extraordinaria capacidad de disfrutar de todo, hasta de sus errores; **Independencia**, tan libres que respetan la individualidad y decisiones de cada uno; **Moralidad**, capaces de comprometerse en mantener su identidad cultural, porque este es *Ñande Ru rembiayhu* (un ser amado del Dios Padre), libres de acumular porque, según ellos, la vida vale en sí misma no por lo que se posee; **Creatividad**, la expresión de su interioridad, su palabra con sus cantos sagrados, poesías, tallados y la cestería ornamental.

Conclusión

Este estudio ha descrito la gran capacidad de sobreponerse a las dificultades que tienen los miembros de la comunidad Pindó, al identificarse en ellos las fuentes de la resiliencia, de sus pilares y factores que la posibilitan.

Los factores socioculturales que han influenciado para el desarrollo de los rasgos resilientes son la forma de resolver sus conflictos según su ley Mbya, a través del diálogo y su sentido de pertenencia, que se expresa en el sentimiento común de cuidar de lo propio que da identidad al *Mbya*: sus

creencias; acudir al *opy* para fortalecerse espiritualmente y sus costumbres: su *teko*, su palabra; hablar solo lo necesario, su estilo de organización; el *kasike* como portavoz de su pueblo ante la sociedad y ser matri-local, donde la mujer es la dueña y autoridad en el hogar como cuidadora de la vida.

Entre los factores psicológicos se encuentra los sentimientos que ellos tienen por quienes se sienten incondicionalmente amados, el *Ñande Ru* (Dios Padre) y sus pilares más resaltantes que son: el humor, la independencia y la creatividad. También colabora el estilo de crianza del niño en afecto, bondad y libertad que cimienta su autoestima y le prepara con cuidado a asumir su identidad Mbya y amar serlo. Los espacios predilectos para esto son el *tataypy* y el *opy* donde se educa al niño. Su *opy* que le significa un espacio terapéutico donde la palabra es sanadora, porque ahí es escuchado y escucha el *ñe'ë porã* y sale fortalecido.

Ahora asentados en su propia tierra, aunque pequeña, árida y hasta hostil, porque no hay como igualar un monte de 60.000 hectáreas donde tenían todo para vivir por una porción de tierra de 339 hectáreas. Han sabido desarrollar un proceso de duelo por su hábitat natural, un desapego y un deseo de seguir la vida hacia adelante, nutridos de su tradición profundamente espiritual.

La identidad cultural como factor sociocultural y psicológico robustece el YO SOY transformándolo en un NOSOTROS SOMOS como fuente de Resiliencia Sociocultural y Psicológica (Simpson, 2010) donde uno no es la suma de individualidades sino un grupo, donde el vínculo y la palabra tienen mucha significación, por el afecto que crea lazos, cercanía, acompañamiento y sanación.

Este estudio constituye una reflexión práctica y un documento escrito para la comunidad Pindó, paralela a su tradición oral. Haciendo una lectura positiva de su experiencia dolorosa, se hace conocer a la sociedad la rica cultura indígena con sus valores y sabidurías ancestrales y se incursiona en un área inédita para la Psicología en Paraguay, una investigación de carácter psicológico en comunidades indígenas.

Referencias

- Bogado, Brígido (2012). *Ñe'ë porãngue'i. Una aproximación al Ser Mbya*. Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación. Servilibro: Asunción.
- Bogado, Brígido y Ayala, Luis (2013). *Un Himno Sagrado desde la Filosofía, la Religión, la Antropología y la visión de los ancestros Mbya que habitaron la Isla Yacyretá*. Formación Docente inicial y en servicio. Trabajo Final

Monográfico para el Título de Profesor de Escuelas Indígenas, Encarnación – Paraguay.

- Forés, Anna y Grané, Jordi (2008). *La Resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- García-Vesga, M. C. y Domínguez de la Ossa, E. (2013). *Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 11 N° 1.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, L. (2010) *Metodología de la investigación* (5ª Ed.) México: McGraw-Hill.
- Levinton, Norberto (2010). *Yacyretá: El fin de la historia. La influencia de los gobiernos argentinos y paraguayos en el tratado, en el proyecto y en la construcción*. Contratiempo: Buenos Aires.
- Melillo, Aldo – Suarez, Elvio (2011). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós: Buenos Aires.
- Melià, Bartomeu (2011). *Mundo Guaraní*. Edic. Adriana Almada – Banco Interamericano de Desarrollo, Asunción.
- Sandoval Casilimas, Carlos A., (2002). *Investigación Cualitativa. Programa de especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda., Bogotá Colombia.
- Simpson, María Gabriela (2010). *Resiliencia sociocultural. Del “Yo puedo” al “Nosotros podemos”*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas (2013). Censo 2012. Pueblos Indígenas en el Paraguay, Resultados Preliminares 2012.
- Zanardini, José – Biedermann, Walter (2001). *Los Indígenas del Paraguay*. Biblioteca Paraguaya de Antropología Vol. 39. Edic. CEADUC – Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”. Asunción – Paraguay.

MADRES CON ESQUIZOFRENIA Y SU RELACIÓN SOCIOAFECTIVA CON LOS HIJOS

Liliana Elizabeth Casas López

Licenciada en Psicología Clínica,
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa
lilicasas2714@gmail.com

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir las características socioafectivas de madres entre 20 y 50 años de edad en relación con sus hijos, quienes acudieron a tratamiento psiquiátrico en el Hospital Regional de la ciudad de Encarnación en el año 2013. Es una investigación descriptiva de corte transversal y como instrumento de recolección de datos se utilizaron el test de la familia, técnica de observación, estudio de casos, entrevistas y revisión de fichas médicas. Las 6 (seis) mujeres madres con quienes se realizó la investigación tienen un amplio conocimiento del trastorno que padecen. El factor relevante para que las mujeres sigan un tratamiento riguroso es la crianza de sus hijos y el bienestar de los mismos. Desempeñan su rol como las demás madres sin trastorno, siempre y cuando estén bajo efecto de los psicofármacos correspondientes y sigan las instrucciones del profesional a cargo. El apoyo familiar es de vital importancia para el seguimiento y fortalecimiento del tratamiento. Se concluye que las madres contribuyen en la crianza, protección, educación en valores y alimentación de sus hijos; los hijos representan para ellas un reforzamiento positivo, toman conciencia de la enfermedad y acceden al tratamiento para dar a los mismos, seguridad y protección.

Palabras Claves: Esquizofrenia, relación socioafectiva.

Ñemombyky

Ko tembiapo rupive oñemombe'uchapy tekoveatygua porayhu oîva sy oguerékóva 20 ha 50 ary ha imembykuéra apytépe ohova'ekue Tasyoguasú Tendagua Encarnación ary 2013-pe. Kóva peteî tembikuaareka omombe'uchapýva oguerékóva corte transversal ha mba'epururãramo ojeguerekokuri: ogaygua aranduchauka, jehecha aporeko, káso ñeha'ýijo, ñe'êjovái, ha pohanohára kuationa jesareko. Umi poteî sy oñemba'apóva'ekue ndive oikuaa heta mba'é ko mba'asy jehasa'asy rehegua. Upéva iporã ikatu

haġuáicha ko'ã kuñanguéra oñeipohãnouka ha'eteháicha ha oñangareko imembykuérare. Ha'ekuéra ikatu oñemongu'e sy háicha apañuái'ỹre oiporu jave psicofármaco ha ojapo pohãnohára ikatupyryva he'íva ichupe. Iporãitereíne ogaygua pehẽnguekuéra ñeipytyvõ ikatu haġuáicha oñemombarete ha oñeñangareko ñepohãno oñemotenondévore.

Ñe'ẽ Tekotevẽtéva: Ezquizofrenia, tekoveaty porayhu ñomoirũ.

Abstract

This study describes the socio affective characteristics of mothers between 20 and 50 years old in relation to their children, who sought psychiatric treatment at the Regional Hospital in the city of Encarnación in 2013. It is a descriptive and cross-sectional study, and the data collection instruments included questionnaire about the family, observational technique, case studies, interviews and review of health records. The six mothers who participated in the study have extensive knowledge of the condition that they suffer. The significant that predicts that the women follow a rigorous treatment is is the raising and welfare of their children. They fulfill their responsibility as well as mothers who are not mentally ill woman without this condition, as long as they continue to take their psychiatric medication drugs and follow the treatment prescribed by their mental health professional. Family support is critical to monitor and strengthen the treatment. The conclusion is that the mothers contributed to in he raising, protection, values education and nutrition of their children; also they represent for them positive reinforcement. They become aware of their condition and seek treatment in order to provide security and protection for their children.

Keywords: Schizophrenia, socio-affective relationship.

Introducción

La esquizofrenia es una enfermedad mental con una prevalencia mundial de 1%, es decir 1 de cada 100 personas puede estar afectada por esta enfermedad (según la Organización Mundial de la Salud). Por lo general, ataca en la etapa más productiva de la vida - la adolescencia y la adultez joven - y sus consecuencias sobre el paciente y su entorno, pueden afectar de manera considerable si no se trata en forma, en su funcionamiento ocupacional, social, económico, de pareja en su componente sexual, familiar; en general, en la relación socioafectiva. El efecto es mayor cuando las afectadas por esta enfermedad son madres de familia que tienen la gran

responsabilidad de encaminar, educar y proteger a sus hijos, es decir en su funcionamiento psicosocial total.

Cabe destacar que en la actualidad, con un tratamiento riguroso se logra controlar los síntomas positivos y negativos, lo que permite a los pacientes desarrollar una vida autónoma pudiendo asumir responsabilidades familiares y laborales.

Una persona vulnerable al trastorno debe estar alerta a los factores que pueden desencadenar una crisis, a fin de intentar evitarla o de minimizar sus efectos. Es importante que en los momentos de inicio de una crisis pueda movilizar los recursos de ayuda de la familia y profesionales. Es un trastorno que puede comenzar en cualquier etapa de la vida, pero como ya se ha mencionado la mayor incidencia se da en los jóvenes. Se han identificado una variedad de factores que aumentan la vulnerabilidad a esta enfermedad, pero todavía no se ha establecido una causa definitiva.

En los últimos 50 años se ha avanzado en el tratamiento de los síntomas, lo que ha evitado los largos ingresos nosocomiales, y se han sumado nuevas técnicas exploratorias a su estudio.

No se conoce qué provoca la esquizofrenia, pero las investigaciones indican que tiene que ver con una combinación de factores genéticos y ambientales que crean un estado de vulnerabilidad en la persona y una predisposición a desarrollar el trastorno si se dan circunstancias facilitadoras para ello.

Materiales y Métodos

Se realizó una investigación del tipo descriptivo, que comprende la descripción transversal, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. Se utilizó el test de la familia, técnica de observación, estudio de casos, entrevistas, revisión de fichas médicas. La unidad de análisis estuvo compuesta por mujeres cuyas edades oscilan entre los 20 a 50 años de edad, todas ellas acudieron a tratamiento bajo el diagnóstico de esquizofrenia (F20 – CIE -10) en el Hospital Regional de Encarnación en el año 2013. Las mismas fueron seleccionadas de manera intencional, es decir se estableció una muestra no probabilística intencional. Esto implicó un diagnóstico inicial y luego se procedió a una selección deliberada. Uno de los instrumentos para la recolección de datos fue el Test de la Familia, de Eleonora Zelequelli. En la prueba de la familia se ponen en juego, de manera más marcada, los aspectos emocionales. Por medio de este instrumento se pudo conocer un criterio del relacionamiento afectivo y la dinámica familiar de las madres con esquizofrenia en situación de tratamiento con los hijos.

Otra técnica utilizada fue la observación participante. Esta técnica se utilizó para recabar mayores datos y corroborar las informaciones. A través de la misma se pudo percibir las situaciones con las que se enfrentan las madres con esquizofrenia en situación de tratamiento y validar lo expresado por las mismas.

El estudio de casos permitió analizar profundamente el fenómeno examinado a través del seguimiento y acompañamiento a las madres en su tratamiento, desempeño en el hogar y en sus actividades sociales como laborales mediante la observación y visitas correspondientes.

Mediante la entrevista estructurada con el profesional Psiquiatra se pudo corroborar el expediente de las PI en cuanto a su tratamiento y a su eficacia.

Con la revisión de las fichas médicas se pudo conocer el historial médico de las pacientes desde la perspectiva psiquiátrica, la fecha en que fue diagnosticado, el inicio de su tratamiento, la perseverancia en el mismo y los efectos positivos y negativos que los psicofármacos produjeron en su tratamiento.

La recolección de datos se inició con la realización de una nota al Director de Hospital Regional de Encarnación exponiendo el pedido de realizar la investigación en dicha dependencia; seguidamente se ha procedido a la recolección de informaciones referentes al tema a través de las referencias bibliográficas, como también informes de la institución.

Posteriormente se aplicaron los instrumentos de recolección de datos, con el total consentimiento de las madres diagnosticadas con esquizofrenia en situación de tratamiento, respetando siempre las directivas del psiquiatra a cargo. Habiendo recolectado las informaciones necesarias se procedió a describir las mismas por medio de informes psicológicos personales teniendo en cuenta cada caso evaluado. Las informaciones obtenidas fueron procesadas por medio de un informe psicológico de manera descriptiva.

Resultados y Discusión

Según las informaciones proporcionadas por las propias madres, más el resultado de la interpretación del test de la familia que se les aplicó, se pudo descubrir que las mismas presentan preferencias emocionales y afectivas hacia los hijos, como ser: sentimientos de no pertenencia al núcleo familiar, ansiedad, miedos, sentimientos de pérdida, se desvalorizan, se niegan a una realidad que les produce angustia (mecanismos de negación). Los datos fueron corroborados mediante el seguimiento del caso por un periodo de 4 meses, teniendo contacto y entrevistas con familiares cercanos y el profesional psiquiatra, quienes estuvieron involucrados en el proceso de tratamiento. Se puede inferir que para las madres con esquizofrenia en

situación de tratamiento, sus hijos representan un reforzamiento positivo, toman conciencia de la enfermedad y acceden al tratamiento para darle a los mismos la seguridad y protección que todo hijo espera de su madre. Esto ocurre siempre y cuando esta madre siga el tratamiento psicofarmacológico que le es indicado por el profesional psiquiatra a cargo.

En las actividades que realizan, si bien es cierto, descuidan algunos aspectos como los que requirieren el uso de la razón y la lógica, en otros son muy cuidadosas como en la preocupación por el bienestar de sus hijos, en ocasiones exageradas; el motivo obedece a un alto grado de autocontrol y autoexigencia. Manifiestan que son un ejemplo para sus hijos y que ellas, a pesar de su enfermedad, deben luchar y salir adelante con las molestias y dificultades que la enfermedad ocasiona.

Reconocen que tienen un trastorno del juicio que cambió sus vidas para siempre, también están al tanto de que los síntomas de la esquizofrenia están controlados a raíz de la correcta administración de los psicofármacos; por esa razón lo hacen de manera correcta y constante para evitar recaídas. En concreto, las madres que padecen esquizofrenia en situación de tratamiento cumplen su rol de madre y lo hacen de manera muy cuidadosa y responsable.

Con respecto al objetivo que buscó identificar el tratamiento psiquiátrico y el apoyo vincular en familias de la madre con esquizofrenia, se puede deducir que para evitar el descontrol y la agresividad, las madres con esquizofrenia deben estar controladas por acción de psicofármacos, de esa manera la sintomatología positiva y negativa estarían controladas.

a) Entre los psicofármacos más utilizados podemos citar: Haloperidol comprimidos de 5-10 mg, Haloperidol gotas - inyectable de 0.5 mg: se administra en caso de emergencia Haloperidol 50mg, Levomepromazina, Risperidona, Olanzapina, Biperideno.

b) Apoyo vincular en la familia de la madre con esquizofrenia. Es fundamental por lo menos en los comienzos, de hecho que las que consiguieron controlar la enfermedad fueron impulsadas por un familiar cercano a buscar ayuda profesional, los mismos están en continuo contacto con la afectada y se encargan de que acuda a consultas. Se demostró que las personas con mejor cumplimiento de las indicaciones dadas por el profesional psiquiatra son aquellas cuyas familias aceptan la enfermedad y las apoyan. El rol de la familia está siempre relacionado al afecto, al apoyo, la aceptación y al reconocimiento del malestar y del sufrimiento, el

tratamiento y la reinserción social de la afectada mejoran cuando la familia acompaña.

En el test de la familia que les fue aplicado, las pacientes proyectaron sentimientos de inadecuación, de no pertenencia al núcleo familiar, inadaptación, desvalorización de su propia persona, sentimientos de pérdida y aislamiento emocional. Cabe recalcar que en todos los casos las madres incluyeron a sus hijos en al momento de plasmar el diseño (test de la familia).

Con respecto al objetivo: Identificar nuevas tendencias de la psicología clínica en la intervención con madres con esquizofrenia en situación de tratamiento; según entrevistas realizadas a profesionales del área de la psicología clínica se pudo llegar a contrastar que una de las tendencias más relevantes es la psicoeducación en la esquizofrenia, los profesionales psicólogos clínicos presentan la psicoeducación familiar como uno de los pilares fundamentales para el tratamiento de la persona que padece esquizofrenia, a fin de lograr la menor tasa de recaídas, mantener el manejo ambulatorio, y permitir la reinserción familiar y social.

El modelo psicoeducacional está basado en la certeza de que las familias son las cuidadoras de los pacientes y tienen algo muy especial para ofrecer: ternura y comprensión.

La terapia familiar psicoeducacional apunta a ayudar a la familia a disminuir los factores que constituyen la expresión emocional y educarla acerca de la enfermedad y la necesidad de continuar indefinidamente con la medicación antipsicótica.

Con respecto al objetivo: Detectar propuestas desde la psicología clínica en la rehabilitación y el apoyo familiar, o contención de pacientes con esta enfermedad, de acuerdo a los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a profesionales psicólogos del área clínica y fuentes bibliográficas proporcionadas por los mismos, se pudieron recabar las siguientes propuestas:

La terapia cognitivo-conductual (TCC) es muy eficaz para el tratamiento de síntomas psicóticos persistentes a pesar de recibir un tratamiento farmacológico adecuado.

Psicoterapia de apoyo: desarrollar la alianza terapéutica a partir de una actitud de apoyo emocional y cooperación, desempeña un importante papel en el tratamiento de las personas con esquizofrenia.

Psicoterapia psicodinámica: los principios psicoanalíticos y psicodinámicos pueden ser de utilidad para ayudar a los profesionales a comprender la

experiencia de las personas con esquizofrenia y sus relaciones interpersonales.

Psicoeducación: lo ideal sería implantar en los planes de tratamiento, intervenciones psicoeducativas para pacientes y familiares de forma habitual.

Intervención familiar: son muy fructíferos los programas de intervención familiar con un equipo interdisciplinario para la reducción de la carga familiar, mejoría del funcionamiento social del paciente y disminución del coste económico.

Rehabilitación cognitiva: en este tipo de pacientes es muy recomendable, aplicar la terapia de rehabilitación cognitiva, en sus diversas modalidades, como técnica que mejora el funcionamiento cognitivo en una amplia gama de condiciones clínicas del paciente con esquizofrenia.

Equipo interdisciplinario: es un trabajo en conjunto de distintos profesionales del área de salud mental, clínica y social que hará que el paciente en tratamiento de esquizofrenia conozca más el trastorno que padece y lo controle de una manera eficaz.

Conclusión

Las madres con esquizofrenia en situación de tratamiento, presentan las siguientes características en cuanto a la relación socioafectiva con sus hijos: las mismas contribuyen en la crianza, protección, educación y enseñanza de valores y alimentación de sus hijos, estos mismos representan para ellas un reforzamiento positivo, toman conciencia de la enfermedad y acceden al tratamiento para dar a los mismos la seguridad y protección que todo hijo espera de su madre. Esto ocurre siempre y cuando esta madre sigue el tratamiento psicofarmacológico que le es indicado por el profesional psiquiatra a cargo; de no hacerlo su vida afectiva y funcionamiento psicosocial total estarían afectados considerablemente. En cuanto a los resultados obtenidos a través del test de la familia que les fue aplicado, proyectaron preferencias emocionales por los hijos, sentimientos de no pertenencia a su entorno familiar, ansiedad, desvalorización, aislamiento, sentimientos de pérdida, inseguridad, miedo, y se niegan a una realidad que les produce angustia (mecanismo de negación). Cabe recalcar que esta relación socioafectiva que consiste en que las madres contribuyan en la crianza de sus hijos brindándoles educación, alimentos, muestras de afecto, es debido netamente a la correcta y continua administración de psicofármacos que controlan la sintomatología positiva y negativa de la enfermedad. Influyen también las orientaciones que el profesional

psiquiatra responsable del tratamiento les indica y al cual las madres acceden. El ser madre es una de las razones más relevantes por la cual estas mujeres aceptan su enfermedad y se someten a un riguroso tratamiento y es precisamente para brindar a sus hijos seguridad, bienestar y un ambiente propicio para su desarrollo en general.

Referencias

- Anderson, Carol; Reiss D. y Hologarty G., (2006). Esquizofrenia y Familia. Guía práctica de Psicoeducación. Amorrortu Editores
- Betta, Juan C (DR).(1969-2006)“Psicopatología Forense”. CEA. Centro Editor Argentino
- Cangas, Adolfo, Jesús Gil Roales y Víctor Peralta. (2006). Esquizofrenia. Nuevas perspectivas en la Investigación. Psicom Editores. Bogotá Colombia.
- Geral C, Davison y Jonhn M. Neale (1992). Psicología de la Conducta Anormal. México. 1ª Edición.
- Hernández S., R., Carlos Fernández Collado y Pilar Batista Lucio (2010), Metodología de la Investigación. 5ª. Edición. México: McGraw – Hill.
- Librería Intercontinental S.R.L (2010). Constitución Nacional del Paraguay. Ediciones Diógenes. Asunción – Paraguay.
- Meléndez, Iria [en línea] El estigma social. Mitos y realidades sobre la esquizofrenia. <http://hablandorepublica.blogspot.com.es/2013/07/mitos-y-realidades> (16 de Julio de 2013)
- Millón, Theodore y Davis Roger (2001). Trastornos de la personalidad en la Vida Moderna. Barcelona. España. Masson, S.A.
- Miranda C., E. (2010). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Normas técnicas de presentación de trabajos científicos. 3º Ed. Editorial A4 Diseños. Asunción – Paraguay.
- Seva Díaz, Antonio. (1979). Psiquiatría Clínica. Barcelona. España.
- Székely, L. C. Dr (2010). Diccionario de Psicología. Segunda Edición. Buenos Aires. Argentina.
- Tamayo, Mario. (2009). El proceso de la Investigación Científica. 5ª Edición. México – México. Limusa
- Vallejo Ruiloba, J. (2002). Introducción a la Psicopatología y a la Psiquiatría. 5ª Edición. Barcelona. España.
- Viganó, Carlos y Héctor Fischer (1975). Esquizofrenia. Buenos Aires. Argentina. Bonum. Editorial.

APLICACIÓN DEL PROTOCOLO DE ATENCIÓN A CASOS DE VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR PROPUESTO POR LA DIRECCIÓN DE PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA DEL MEC, EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SAN JUAN DEL PARANÁ

Yohana Edith Portillo Ramírez

Licenciada en Trabajo Social

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní

Universidad Nacional de Itapúa

yohaportillo@gmail.com

Resumen

Esta investigación descriptiva con enfoque mixto tuvo por objetivo determinar la aplicabilidad del Protocolo de atención a casos de violencia y acoso escolar propuesto por la Dirección de Protección y Promoción de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia dependiente del MEC, en una institución educativa de San Juan del Paraná, Itapúa, Paraguay. Los instrumentos aplicados fueron los proporcionados por el Protocolo: cuestionarios y lista de cotejo; a lo que se sumó la entrevista en grupo focal (Focus group) y el análisis de documentos. El muestreo fue aleatorio y por conveniencia y estuvo compuesto por 143 estudiantes, lo cual asciende al 23% de la población total, considerada para este estudio como representativo. Se ha encontrado dificultad en los estudiantes para la interpretación de las preguntas del cuestionario, lo cual dificulta su aplicabilidad en las instituciones educativas, sabiendo que el MEC proporciona tales instrumentos para cualquier institución del país. La aplicación del Protocolo en la institución estudiada no evidencia casos de violencia o acoso escolar sino “comportamientos o conductas antisociales”, según Moreno (1998). La aplicabilidad de los instrumentos del Protocolo puede darse como un mecanismo de sensibilización y prevención de relaciones conflictivas, lo que posibilitaría el logro de una convivencia escolar armónica.

Palabras claves: Protocolo de atención, violencia y acoso escolar, derechos del niño y adolescente.

Ñemombyky

Ko tembikuaareka omombe'uchapýva ha oguerékóva enfoque mixto ohekome'ê Protocolo oñeñangareko hağua ñerairõ ha ñemoangeko mbo'ehaópe oikuave'êva'ekue Dirección de Protección y Promoción de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia MEC pegua peteĩ mbo'ehaó táva

San Juan del Paraná, Itapúa, Paraguái. Mba'epururãra ojeguerekokuri Protocolo oikuave'êva: poranduhaipy ha lista de cotejo; avei ojejapo ñe'êjovái grupo focal rupive (focus grupo) ha kuatia ñehesa'yïjo. Muestreo aleatorio ha por conveniencia ojeiporu ha oñemba'apo 143 temimbo'e ndive, ha'eva 23% aty peguare ha omoha'ãgáva aty oñeha'yïjóva. Ojehechakuaakuri hasyha temimbo'ekuérape oikumby haña porãndukuéra, ombohasyva ijepuru oimerãe mbo'ehaópe ha ojeikuaaháicha MEC oikuave'ê mba'epururã mbo'ehaoháre tetã tuichakue jave. Protocolo ojeiporu'akue mbo'ehaokuéra rupi ndohechakúái ñerairõ téra ñemoangeko katu ojejuhu "ñoñemoirũkuaáiha temimbo'ekuéra", he'iháicha Moreno (1998). Protocolo mba'epururã ikatu ojeipuru ikatuhaguáiicha oñeñanduka ha ojehesape'a temimbo'ekuéra oikovaivápe oñondive oiko hagua joikupytypópe.

Ñe'ê Tekotevêtéva: Protocólo ñeñangarekorã, ñerairõ ha ñemoangeko mbo'ehaópe, mitã ha mitãrusukuéra rekokatu.

Abstract

The objective of this descriptive study based on a mixed approach was to determine the applicability of the Survey of School Violence and Assault as proposed by the Office for the Protection and Promotion of the rights of the Children and Adolescents from MEC (Ministry of Education and Culture), in an educational institution in San Juan del Paraná, Itapúa, Paraguay. The instruments used were those provided by the Survey: questionnaires, a checklist and a focus group as well as document analysis. The random convenience sample was composed of 143 students, which represented 23% of the entire population, considered for the present study as representative. Students had difficulty interpreting the questionnaire, which calls into question its applicability in educational institutions, knowing that the MEC provides such tools for any institution in the country. The implementation of Survey in the institution under study does not reveal cases of violence or bullying but rather "antisocial behavior or conduct," was evidenced according to Moreno (1998). The applicability of the Survey instruments of the Protocol can be viewed as a mechanism to develop awareness and prevention of conflict, which may contribute a harmonious school environment.

Keywords: Survey of School Violence and Assault, rights of children and adolescents.

Introducción

En los últimos tiempos se asiste al deterioro progresivo de la convivencia escolar: el clima en algunos centros educativos se ha degradado y se han hecho más visibles aspectos como: violencia, indisciplina, vandalismo, malos modales y actos disruptivos. En este clima de falta de respeto a los derechos personales, las agresiones entre estudiantes se han incrementado de forma que han sido objeto de atención en los medios de comunicación y han provocado preocupación en familias, profesorado y en la sociedad en general.

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) afirma que el medio escolar es el primero en el que se pueden detectar problemas familiares y sociales. Considera a la institución escolar como uno de los pilares de prevención, ya que en ella se pueden detectar posibles anomalías antes que en otras instituciones, de forma globalizada, y que facilitaría una intervención temprana para modificar, en la medida de lo posible, la situación que está influyendo negativamente.

El acoso escolar o “bullying” es un tipo específico de violencia escolar, referido a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión de la víctima. Cada día, en cualquier centro educativo, hay un número importante de estudiantes que están provocando o viviendo situaciones serias de intimidación. El problema es que el acoso escolar, por su misma naturaleza, es difícil de detectar. Los implicados no lo comunican, las víctimas no piden ayuda precisamente por el mismo miedo e intimidación de que son objeto, las familias no llegan a saberlo, las profesoras y profesores pueden no darse cuenta de lo que ocurre y los estudiantes que lo conocen no suelen intervenir ni lo ponen en conocimiento de las personas adultas.

Aunque este problema no es nuevo ya que en todos los tiempos se han producido tratos abusivos entre iguales en todas las edades, en este momento hay mayor sensibilización social hacia el respeto de los derechos de la infancia y adolescencia, pese a que vivimos en un contexto social de mayor tolerancia y permisividad hacia la violencia, alentado por los medios de comunicación, que con frecuencia muestran programas en que los protagonistas pegan, amenazan, insultan, se burlan, etc. En Paraguay, según datos de la campaña “Aprender sin miedo”, impulsada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) desde el año 2008, el 38% de los estudiantes son violentados o agredidos por sus compañeros, de forma física o verbal. Son pocas las Instituciones que tienen conocimiento y toman conciencia de

su responsabilidad en el tema, y más escasas aún, las que trabajan de alguna manera para prevenir o disminuir este tipo de violencia mencionada.

Para atender la problemática de la violencia y el acoso escolar el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Paraguay, creo un “Protocolo de atención para los casos de violencia y acoso escolar en las instituciones educativas dependientes del MEC”.

Las instituciones educativas no están exentas de los problemas de violencia y acoso escolar y especialmente en el interior del país o del departamento, el docente debe hallar las soluciones y mecanismos de rápida solución y tratamiento a estos temas, aunque no siempre está preparado para ello y es oportuno documentar casos y experiencias de instituciones en las que se presentan estas situaciones.

De allí que la presente investigación pretenda determinar la aplicabilidad del protocolo de atención a casos de violencia y acoso escolar propuesto por el MEC, a la par de detectar si existe o no violencia en la institución, para que se pueda presentar una propuesta en base a la realidad verificada en el sexto grado, turnos mañana y tarde y en el tercer ciclo de la Educación Escolar de una institución educativa ubicada en el centro urbano del Distrito de San Juan del Paraná, Departamento de Itapúa, Paraguay.

Materiales y Métodos

Se trata de una investigación descriptiva con enfoque mixto. El muestreo fue aleatorio y por conveniencia, considerándose 143 estudiantes, lo cual asciende al 23% de la población total, considerada para este estudio como representativo. Las técnicas utilizadas fueron: Encuesta, Lista de cotejo, Entrevista en grupo focal (Focus group) y análisis de documentos. Para verificar la aplicabilidad del protocolo se realizó la lectura, interpretación y análisis de las indicaciones proporcionadas por el mismo. Se aplicó en primer lugar, un cuestionario con 12 (doce) preguntas cerradas, que fue administrado a los niños y niñas del sexto grado, turnos mañana y tarde. Por otro lado, otro cuestionario de 29 (veintinueve) preguntas abiertas y cerradas, se administró a los estudiantes del Tercer Ciclo. Finalmente, el instrumento previsto en el Protocolo, dirigido a los docentes, fue también aplicado a los profesionales. Se trató, en este caso de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, según Alvarenga (2010). Posteriormente, se aplicó la Lista de Cotejo individual proveída por el mismo protocolo, a ambos grupos de estudiantes, la cual es un instrumento evaluativo que contiene un listado de indicadores, en el que se constata, en diferentes momentos, la presencia o ausencia de los indicadores, mediante la actuación del alumno y la alumna. Por último, posterior a la aplicación de los

cuestionarios y lista de cotejo, se realizaron entrevistas por grupo focal, a fin corroborar las respuestas brindadas por los alumnos en los anteriores instrumentos. Para ello se solicitó el permiso correspondiente a la docente del sexto grado, así como a las catedráticas del tercer ciclo y la directora de la institución. Se procedió a realizar una entrevista abierta, espontánea sobre la experiencia de los estudiantes y docentes en la aplicación de la encuesta propuesta por el protocolo del MEC. Estas situaciones fueron grabadas en su totalidad. Para el análisis de los documentos se utilizó un cuadro comparativo de los cuestionarios propuestos por el Protocolo del MEC: cuestionario 1, cuestionario 2 y lista de cotejo), en base a los indicadores que respondían a las variables aplicabilidad y coherencia.

Resultados y Discusión

La aplicación de los instrumentos sugeridos en el Protocolo del MEC, para el caso estudiado dan cuenta de que “no existe violencia o acoso escolar” sino que se evidencian “comportamientos o conductas antisociales” según Moreno (1998), tales como: disrupción en las aulas, problemas de disciplina, problemas de relaciones interpersonales, rivalidades, apodos, como se pudo comprobar a través de las respuestas de los niños (gráfico 1), adolescentes, docentes y padres de familia; síntomas que se deben tener en cuenta en la prevención de los posibles casos de acoso escolar o violencia, que comienzan con pequeñas acciones como éstas.

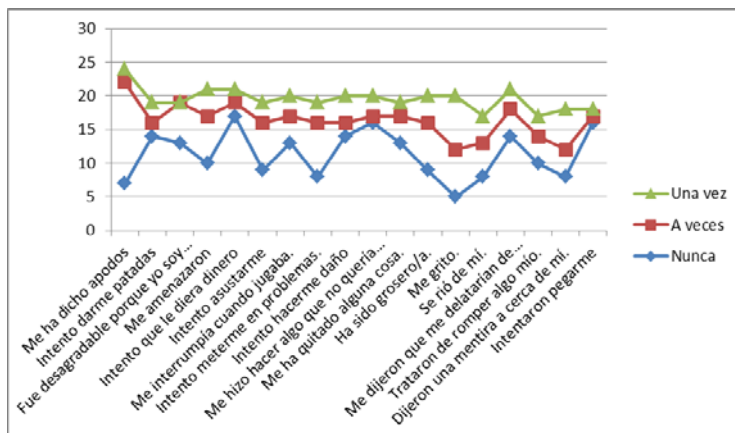


Gráfico 1. Resultados de la lista de cotejo aplicada a estudiantes de Séptimo grado. Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos en el trabajo de campo

Puede observarse en este gráfico que las respuestas de los niños del séptimo grado predominan “me ha dicho apodos”, “me gritó” o “dijeron una mentira acerca de mí”. Hay algunos indicios que presumen la existencia de síntomas prevenibles de violencia o acoso, cuando responden que alguna vez “intentaron pegarme”, “dijeron una mentira sobre mí” o “trataron de romper algo mío”. Estas son manifestaciones que ya merecen ser tenidas en cuenta en un programa o proyecto de prevención de acoso escolar o violencia.

A partir de la interpretación dada por el psicólogo Dan Olweus (1998, 2007), en gran medida la ocurrencia del fenómeno (violencia, intimidación o acoso escolar) se realiza por la repetición constante de las acciones hostiles, no por una sola acción aislada. Lo que se identifica en la investigación es que las manifestaciones que se evidencian son de comportamiento antisocial y no de “violencia y/o intimidación o acoso escolar” por cuanto las mismas son acciones aisladas, y no repetitivas, pero sí deben tenerse en cuenta, por cuanto que la repetición constante de estas manifestaciones conllevan a la aparición de casos de violencia.

Los resultados obtenidos de las encuestas y por medio del “focus groups” permiten afirmar que los estudiantes viven en el seno de una familia nuclear, y les agrada compartir momentos con sus familiares en sus casas, lo cual demuestra que en su seno familiar no hay evidencia de estar conviviendo en un ambiente violento, ya que la violencia es algo aprendido, son comportamientos intencionales, y con mayores connotaciones culturales, no es innata ni natural. No les gusta pasar tanto tiempo en sus casas cuando quieren compartir con sus amigos, porque a veces, según han respondido, se “aburren en casa”. Se destaca que en caso de haber comportamientos negativos, los padres los advierten.

Los cuestionarios planteados en el Protocolo presentan una ambigüedad en la terminología ofrecida al estudiante, por cuanto el encabezado de la Resolución No. 8353 del MEC menciona: “Por la cual se aprueba el Protocolo de atención para los casos de violencia y acoso escolar en las instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación y Cultura”; y en el instrumento se utiliza la palabra “intimidación”, término no usual para el vocabulario de los niños. La Resolución no recomienda edades específicas de los niños o adolescentes que pueden ser sujeto del cuestionario. Se ha encontrado dificultad de parte de los estudiantes en la interpretación de la preguntas del cuestionario, lo cual dificultó su aplicabilidad en las instituciones educativas, sabiendo que el MEC proporciona tales instrumentos para su aplicación en cualquier institución del país.

La encuesta proporcionada por el MEC está elaborada teniendo en cuenta sólo algunos de los indicadores que presenta el material, para su aplicación. De ahí entonces que al utilizar tal instrumento, no se ha podido evidenciar su coherencia entre los indicadores y las preguntas planteadas en el cuestionario. Muchos de los indicadores no se evidencian en los instrumentos, de tal forma a ser medidos. Por ejemplo, se incorporan indicadores de violencia física o violencia sexual, pero ninguna de las preguntas está dirigida a indagar sobre dichos aspectos.

Conclusión

Según la Resolución N° 8353 se aprueba el protocolo de Atención para los casos de violencia y acoso escolar, en las Instituciones Educativas dependientes del Ministerio de Educación y Cultura viendo la necesidad de orientar a los responsables de las Instituciones Educativas sobre los mecanismos de sensibilización-prevención, protección e intervención que se adopte en la atención de los casos de violencia y acoso escolar. La misma se constituye en herramienta válida para los responsables de las instituciones educativas, planteando la incorporación de mecanismos de sensibilización-prevención, como vías privilegiadas para que situaciones conflictivas se reconduzcan de forma positiva para el logro de una convivencia escolar armónica. La aplicabilidad del mismo puede darse como un mecanismo de sensibilización y prevención de relaciones conflictivas, para posibilitar que con ello se reconduzcan de forma positiva para el logro de una convivencia escolar armónica.

Se han identificado varios niveles o categorías de comportamiento antisocial, no así específicamente, de violencia o acoso escolar, como disrupción en las aulas, problemas de disciplina, problemas de relaciones interpersonales, rivalidades, apodos, síntomas que se deben tener en cuenta en la prevención de los posibles casos de acoso escolar o violencia, que comienzan con pequeñas acciones como éstas. La ocurrencia del fenómeno (violencia, intimación o acoso escolar) se realiza por la repetición constante de las acciones hostiles, no por una sola acción aislada. La mayoría de los estudiantes viven en el seno de una familia nuclear y estable, lo cual favorece también el control de síntomas de violencia o acoso escolar.

Finalmente, es preciso que el cuestionario sea conocido por todos los estamentos de educación: coordinadores, directores y por fin, docentes de las instituciones, en las cuales es preciso la socialización del mismo para fomentar su aplicación, teniendo en cuenta que es una propuesta para ser aplicada por docentes para la identificación de casos de violencia o acoso escolar y establecido por Resolución del MEC.

Mejorar los comportamientos y las conductas antisociales, es posible por medio del trabajo multidisciplinar, y sin duda una educación basada en la comunicación, diálogos y por sobre todo valores de respeto al prójimo y a sí mismo, por lo que se **propone** un plan de sensibilización y prevención de violencia y acoso escolar que atienda momentos como: reunión con la coordinadora de área para poder fijar una presentación de esta investigación e informar a los docentes de la existencia del Protocolo del MEC, que puede ser utilizado como referencia para la detección de casos de violencia y acoso escolar, organizar reuniones con los docentes del área para analizar y discutir el contenido del protocolo, su aplicabilidad para la detección de síntomas que pueden desembocar en violencia o acoso escolar y establecer medidas de prevención de los mismos. Por otro lado, como medio de prevención, proponer a las instituciones la posibilidad de fijar en el calendario de actividades institucional algún proyecto referente a “Semana de Prevención de prevención y acoso escolar”, alguna dinámica pedagógica, en la cual se promueva medios de control socio educativo, en la cual se observe las producciones propias de cada estudiante, se involucre a las familias y de este modo se pueda crear conciencia del tema “Violencia y Acoso escolar”.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1997). Métodos y Técnicas de Investigación Social. Cómo organizar el trabajo de investigación. (2a ed.) Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.
- Alvarenga, M. Estelvina. (2010). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Asunción: A4 Diseños.
- Araos, C. y Correa, V. (2004) La escuela hace la diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar. Fundación Paz Ciudadana: Santiago.
- Avilés Martínez, J. M. (2001). Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado. Bilbao: Stee-Eilas.
- Barón, A. P. (2009) El trabajo intelectual y la investigación en las Ciencias Sociales. Asunción: APB.
- Cerezo, F. (1997). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide
- Cury, A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Grupo Planeta Spain.
- Del Rey, R., & Ruiz, R. O. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 133-145.

- Hernández S., R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2007). Metodología de la investigación. (4º Ed.) México D.F.: Editora McGraw Hill Interamericana de México.
- Moreno Olmedilla, J. “Comportamiento antisocial en los centros Escolares: una visión desde Europa”. 1998. Revista Iberoamericana de Educación. Número 18 – Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Madrid: Morata.
- MEC (2012) Protocolo de Atención para los casos de Violencia y Acoso Escolar en las Instituciones Educativas Dependientes del Ministerio de Educación y Cultura. Asunción.
- MEC (2012) Resolución MEC N° 8.353 “Protocolo de atención en instituciones educativas para casos de violencia entre pares o acoso escolar”. Asunción.
- Villagrán Velásquez, S. (2007) Un adolescente en nuestras Vidas. 1º ed. Buenos Aires: Lumen.

INVISIBILIDAD Y TOLERANCIA SOCIAL DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

Nilda Julia Villar

Licenciada en Trabajo Social
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa
july_19@hotmail.com

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo mostrar la invisibilidad y la tolerancia social existente frente a la violencia contra la mujer consumada por sus propias parejas. Participaron del estudio mujeres de entre 18 y 61 años de edad del barrio Palomar de Coronel Bogado-Paraguay. El estudio de corte transversal descriptivo, con muestreo por conveniencia a través de entrevistas, utilizó estadísticas de frecuencia. Las entrevistadas manifestaron saber dónde pueden denunciar cualquier tipo de maltrato, todas distinguen tipos de maltrato; sin embargo solo el 30% admite haber sido agredida físicamente en alguna ocasión por su pareja y el 70% dice no haber sufrido agresión física. Existen incoherencias en los resultados considerando que las mujeres que participaron del estudio fueron tomadas como muestra en base a informes policiales de la Comisaria de Coronel Bogado como así mismo del Hospital de la mencionada localidad. Se puede evidenciar la existencia de violencia física y violencia psicológica; no obstante, es notoria la pretensión de invisibilización y tolerancia de parte de las propias víctimas.

Palabras Claves: Invisibilidad, tolerancia social, maltrato, violencia de género.

Ñemombyky

Ko tembikuaareka omombe'uchapýva ha oguerékóva enfoque mixto ohekome'ê Protocolo oñeñangareko hağua ñerairõ ha ñemoangeko mbo'ehaópe oikuave'êva'ekue Dirección de Protección y Promoción de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia MEC pegua peteĩ mbo'ehaó táva San Juan del Paraná, Itapúa, Paraguái. Mba'epururãra ojeguerokokuri Protocolo oikuave'êva: poranduhaiy ha lista de cotejo; avei ojejapo ñe'êjovái grupo focal rupive (focus grupo) ha kuationa ñehesa'ýijo. Muestreo aleatorio ha por conveniencia ojeiporu ha oñemba'apo 143 temimbo'endive, ha'eva 23% aty peguare ha omoha'agáva aty oñeha'ýijóva. Ojehechakuaakuri hasyha temimbo'ekuérape oikumby hağua porãndukuéra,

ombohasýva ijepuru oimerãe mbo'ehaópe ha ojeikuaaháicha MEC oikuave'ê mba'epururã mbo'ehaoháre tetã tuichakue jave. Protocolo ojeiporu'akue mbo'ehaokuéra rupi ndohechakúái ñerairõ téra ñemoangeko katu ojejuhu "ñoñemoirũkuaáiha temimbo'ekuéra", he'iháicha Moreno (1998). Protocolo mba'epururã ikatu ojeipuru ikatuhaçuáicha oñeñanduka ha ojehesape'a temimbo'ekuéra oikovaivápe oñondive oiko hagua joikupytypópe.

Ñe'ẽ Tekotevẽtéva: Protocolo ñeñangarekorã, ñerairõ ha ñemoangeko mbo'ehaópe, mitã ha mitãrusukuéra rekokatu.

Abstract

The objective of this descriptive study based on a mixed approach was to determine the applicability of the Survey of School Violence and Assault as proposed by the Office for the Protection and Promotion of the rights of the Children and Adolescents from MEC (Ministry of Education and Culture), in an educational institution in San Juan del Paraná, Itapúa, Paraguay. The instruments used were those provided by the Survey: questionnaires, a checklist and a focus group as well as document analysis. The random convenience sample was composed of 143 students, which represented 23% of the entire population, considered for the present study as representative. Students had difficulty interpreting the questionnaire, which calls into question its applicability in educational institutions, knowing that the MEC provides such tools for any institution in the country. The implementation of Survey in the institution under study does not reveal cases of violence or bullying but rather "antisocial behavior or conduct," was evidenced according to Moreno (1998). The applicability of the Survey instruments of the Protocol can be viewed as a mechanism to develop awareness and prevention of conflict, which may contribute a harmonious school environment.

Keywords: Survey of School Violence and Assault, rights of children and adolescents.

Introducción

La sociedad está en un constante cambio y debe abrir los ojos respecto a todo lo que las mujeres sufren, por el simple hecho de ser mujer. La violencia, como forma de relacionamiento social, no es un fenómeno reciente, al contrario, ha estado presente desde la antigüedad pero, con el auge de los medios de comunicación y la globalización, es noticia diaria el

hecho de violencia existente contra la mujer. En general, se encuentra legitimada en nuestra sociedad, como forma de resolver los conflictos. Todas las relaciones violentas se encuentran reguladas por relaciones de poder y dominación de uno sobre otro, con el propósito explícito o no, de someter y causar daño, es decir, que la violencia se dirige del más fuerte hacia el más débil, en este caso del hombre hacia la mujer. Es un fenómeno multicausal, que se encuentra sustentado en valores, creencias y mitos fuertemente arraigados en nuestra sociedad y en nuestra cultura, valores transmitidos, fundamentalmente, por medio de las formas de organización familiar.

Actualmente, los casos de violencia contra la mujer, son noticia en canales de televisión nacionales; las víctimas en ocasiones se convierten en agresoras por el instinto de supervivencia; al ser atacadas terminan atacando al agresor; así es como existen víctimas y también victimarios asesinados. Estos incidentes, aunque no en su totalidad, fueron denunciados, pero al parecer deben existir medidas más efectivas cuando se presenta este tipo de problemas.

La violencia masculina ha sido tolerada tradicionalmente como algo «natural» y es transmitida en la educación de los niños y las niñas, así como en los modelos masculinos que presentan los medios de comunicación. Hay una cierta aceptación social de la violencia o, al menos, no hay un rechazo cerrado y definitivo. Es muy frecuente que los vecinos o familiares asistan como testigos pasivos de la violencia contra las mujeres. A veces acuden para ayudar y consolar a la víctima, pero muy raramente ponen denuncias ni intervienen, ni declaran en contra el agresor. Sólo poco a poco, y muy recientemente, comienza nuestra sociedad a tomarse en serio que esta forma de violencia es asunto de todos.

El concepto de invisibilidad fue desarrollado por Eva Giberti y Ana M. Fernández, quienes señalaron que “un invisible social no es lo oculto, si no lo denegado, interdicto de ser visto... estando conformado por hechos, acontecimientos procesos... que se apartan del campo del entendimiento” (Giberti, 1989).

“Lo invisible es la prohibición de ver que se instaura desde lo visible,... de manera tal de poder sostener la ilusión de su inexistencia” (Fernández, 1992).

La ciudad de Coronel Bogado se encuentra a 49 km de la ciudad de Encarnación, capital del departamento de Itapúa y a 321 km de Asunción, capital del país. Según la Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censos (2012), Coronel Bogado cuenta con un total de 17.090 habitantes, de los cuales el 54% vive en el área urbana y un 46% vive en el área rural.

Un medio de comunicación de esta localidad, se ha hecho eco de las denuncias existentes en la Comisaría local sobre sucesos violentos contra algunas mujeres por parte de su pareja, lo cual nos lleva a notar que no es un hecho aislado. Algunos de estos casos han sido denunciados por personas que viven en un Barrio puntual de Coronel Bogado, barrio en el cual existen familias con problemas socio-económicos, lo que contribuye, en ocasiones, a acentuar este tipo de tormento social.

Por lo tanto, en este trabajo se ha propuesto describir la situación en base a los datos existentes en la Comisaría 6ª y en el Hospital de Coronel Bogado, y en una encuesta a 10 mujeres que habían sufrido violencia, en la que se analiza la frecuencia e intensidad de violencia física y psicológica.

Materiales y Métodos

Se trata de un estudio de corte transversal descriptivo, con muestreo por conveniencia, utilizando un cuestionario diseñado específicamente para la investigación. La encuesta fue realizada en el barrio Palomar de la Ciudad de Coronel Bogado departamento de Itapúa, Paraguay donde fueron encuestadas mujeres de entre 18 y 61 años de edad en el mes de junio del año 2014.

La encuesta fue anónima, previa aplicación de consentimiento informado; constituida de 4 apartados: 1) Información sociodemográfica: edad, estado civil, nivel académico, ocupación 2) historia de nacimientos: número de hijos vivos 3) situaciones vividas dentro del núcleo familiar en cuanto a posibles maltratos 4) actitud sobre conocimiento de maltrato en el barrio. El manejo de la información fue confidencial. En la encuesta se omitieron los datos personales y toda información que pudiera referencia a las encuestadas. El análisis descriptivo y analítico se realizó con Excel 2010.

Para recabar datos que permitieran la triangulación, se realizaron entrevistas a funcionarios del Hospital y de la Comisaría respectiva, utilizando un cuestionario debidamente estructurado para el efecto, incluyendo preguntas cerradas y abiertas.

El estudio fue presentado en la Universidad Nacional de Itapúa, Sede Coronel Bogado.

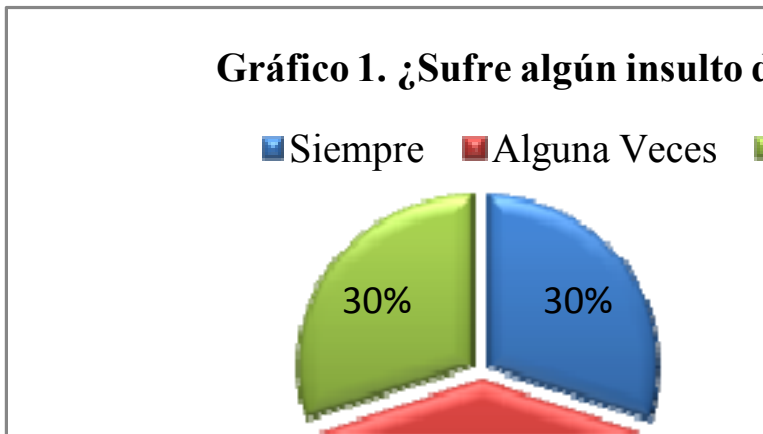
Resultados y Discusión

Las **características sociodemográficas** de la población objeto de estudio permiten describir a las mujeres entrevistadas en 4 grupos etarios: 18 a 28

años: 30%, de 29 a 39 años: 40%, de 40 a 50 años: 20% y de 51 en adelante: 10%. Respecto al estado civil de las entrevistadas: 40% eran casadas, 60% estaban en pareja. El nivel académico predominante es el primario con un 50%, seguido por el 30% del secundario y, por último el terciario, 20%. En cuanto a la ocupación de las mujeres, el 60% no trabaja, el 20% está empleada, 10% es ama de casa y un 10% vendedora. Un 80% de las mujeres dice tener hijos.

Sobre **las situaciones vividas** dentro del núcleo familiar en cuanto a posibles maltratos, la encuesta aporta datos interesantes.

Un 60% de las encuestadas afirma que sus parejas, algunas veces imponen su opinión sobre la de ellas. El algunas veces y siempre, hacen la mayoría. Se podrá considerar que ese 60% de mujeres es más dependiente económicamente de su pareja, lo que hace que crean no tener derecho a tomar decisiones importantes.



Fuente: propia en base a la encuesta realizada

La encuesta fue hecha a mujeres que han sido víctimas de violencia física; por lo general este tipo de violencia es la suma de varios tipos de maltratos anteriores entre ellas el insulto, como puede observarse en el gráfico 1, aunque no se refleje en su totalidad y solo un 40% de las encuestadas manifestaron haber sido insultadas alguna vez por parte de sus parejas o maridos, sumado al 30% que ha respondido afirmativamente, es un índice que debe considerarse como alto.

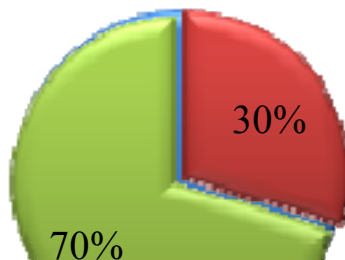
Conforme con los datos proporcionados por la Comisaría de Coronel Bogado, se reciben las denuncias por maltrato, en cuyo caso durante el 2014, el 60% de las mismas, fueron realizadas en el mes de enero, teniendo

una oscilación entre 5 a 10% hasta el mes de abril, en que las denuncias vuelven a aumentar. Al parecer, la causa es la falta de recursos económicos, ya que después de diciembre la mayoría ha gastado sus ingresos provenientes del salario o el aguinaldo de fin de año, quedando muy poco para los gastos del mes de enero.

Según la misma fuente que es corroborada por el hospital Distrital, el 45% de las víctimas tienen una edad estimada entre los 29 y 39 años, coincidente en gran parte con la edad de las encuestadas. Coincidentemente, la edad de sus victimarios está en el mismo rango; el hombre se encuentra en una etapa de productividad laboral alta y lo hace demandante con su pareja, la cual depende de él económicamente. Sin embargo, el hospital arroja un 21% de atenciones a mujeres de entre 18 y 28 años, un 15% de menor de edad, y un 9% de más de 51 años. Aquí se evidencia que aparecen casos en todas las edades, no es propio únicamente de cierta franja.

Gráfico 2. ¿Le agredió físicamente?

■ Siempre ■ Alguna Veces ■ Nunca

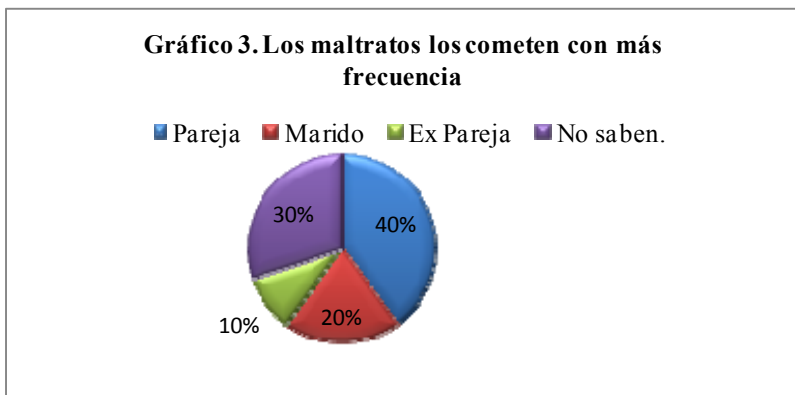


Fuente: propia en base a la encuesta realizada

Como se aprecia en el gráfico 2, el 70% de las encuestadas, dice no haber sido agredida nunca físicamente y el 30% manifestó haber sido agredida algunas veces, lo cual genera una contradicción, ya que la encuesta fue hecha a mujeres que habían sido víctimas de violencia física en algún momento y que consta en las denuncias respectivas en la Comisaría 6ª y el Hospital de Coronel Bogado. Los registros que obran en la Comisaría dan cuenta de que un 44% es violencia psicológica que se da a través de insultos, gritos, engaños, burlas, negaciones, minimizaciones de hechos,

intimidaciones, prohibiciones, amenazas, infidelidades; un 33% es violencia física, que puede manifestarse por empujones, zamarreos, cachetadas, golpes de puño, patadas, encierros, prohibiciones de recibir asistencia médica, intimidación con diversas armas; mayormente provocan marcas, lesiones o discapacidades corporales. Un 55% de la recepción de pacientes fueron realizados pasada la tarde noche y un 45% a tempranas horas. Cabe destacar que las pacientes, en su mayoría, son llevadas para la atención medica de manera inmediata, ya que presentan lesiones físicas que deben ser atendidas de urgencia, también es importante resaltar que constan en acta casos de víctimas que dicen haber sido agredidas por terceros para no inculpar a sus parejas o maridos.

En referencia al **conocimiento acerca del maltrato en el barrio**, el indicador fue formulado con ánimos de que la víctima refleje la realidad de su barrio. Como se aprecia en el gráfico 3, el 40% de las encuestadas ha respondido que el maltrato es cometido con más frecuencia por parte de la pareja, un 20% es cometido por los maridos o esposos, un 10% por ex pareja y el 30% no lo sabe. Sin embargo, los datos que aporta la comisaría mencionan que el 65% de los casos de violencia contra la mujer son hechos por el esposo, un 15% por las parejas y un 20% ex – parejas. Se aprecia una contradicción entre los datos asentados en los informes de las mismas comisarías y lo aportado por las afectadas, lo cual sigue dando una sensación de invisibilización de los casos. Las víctimas niegan su propia realidad y la de su entorno.



Fuente: propia en base a la encuesta realizada las mujeres

De las mujeres agredidas, el 60% no ha pensado en denunciar los casos que ha visto o escuchado y el 40% lo ha pensado, pero no lo ha hecho por temor a represalias de parte del agresor, lo cual vendría a ser lo mismo, quedando

de esta manera fuera de la protección legal que ampara a las mujeres víctimas de violencia. Este indicador fue formulado para recabar más información sobre la violencia en el barrio Palomar, lo que refleja la actitud de las víctimas, de seguir ocultando la situación existente. Por lo general han oído discusiones de pareja en su barrio y saben dónde hacer denuncias en caso de violencia, incluso pensaron en denunciarlos, pero prefieren no involucrarse pues “*en eso los vecinos no deben meterse*”. Ello demuestra un mecanismo de defensa por el miedo que tienen, prefieren guardar silencio, creyendo que así el problema podría acabar.

Un 55% de los casos denunciados en la Comisaría sexta de Coronel Bogado, son del barrio Palomar, un 20% son de otro barrio (B1), siendo ambos, los que más casos de violencia contra la mujer tienen registrados y coincidentemente, con mucha población joven.

Finalmente, el 60% de las mujeres encuestadas recurriría de forma inmediata a hacer la denuncia y para ello recurriría en primer lugar a la Comisaría, el 20% a la Secretaría de la Mujer y el resto se reparte equitativamente entre Fiscalía y el Juzgado de Paz. Este resultado refleja que todas las mujeres conocen las instancias correspondientes donde deben recurrir a solicitar ayuda para sí o para otras mujeres.

A decir de las personas que se desempeñan en cargos que les habilita a recepcionar y atender casos de violencia, entre ellas, a las mujeres violentadas, en la comunidad centro del estudio, no cuentan con profesionales del área que de manera ambulatoria o personalizada pudieran darle un seguimiento a los casos, planificar formas de rehabilitación integral a estas mujeres, que muchas veces acuden a denunciar los maltratos, no en la primera vez sino más bien cuando ya no lo soportan o en algunos casos vecinas, parientes, amigas las han convencido de hacerlo.

Conclusión

En el grupo estudiado se observa la existencia de violencia física y violencia psicológica en las parejas encuestadas, lo cual es invisibilizado y tolerado debido a varios factores: el machismo arraigado en la cultura, la falta de instrucción de las mujeres, el poco conocimiento de las leyes que las protegen a ellas y a sus hijos, como así también la sociedad misma que estigmatiza a la mujer maltratada y justifica al violentador diciendo que la mujer se lo merece por una u otra razón.

Las familias donde suceden este tipo de hechos lo toman como algo cotidiano, los gritos o la violencia con que se dirige el hombre a su compañera es algo común, que luego será replicado por los hijos; los cuales

por lo general llevan esa carga emocional y se transforman en agresores o agredidos, dependiendo del rol que les sea más cómodo; por lo cual la violencia es algo que nos concierne a todos, un niño o niña que crezca en un hogar con maltrato será un ser humano con secuelas por el resto de su vida.

Por ello, en esta localidad ese debe promover la visibilización de la violencia contra la mujer, para así poder prevenirla de manera más eficaz, para lograr el empoderamiento integral de la mujer en la sociedad.

Se propone la creación del Centro de atención integral a víctimas de violencia de género, dependiente del Municipio de Coronel Bogado, compuesta por un grupo interdisciplinario que incluya a: Psicóloga, Trabajadora Social, Educadora Social, Abogada y Médica-enfermera. Este grupo irá articulando la inclusión de más profesionales de las áreas de la administración, la economía y otros de acuerdo a las necesidades conforme a la naturaleza de las atenciones a brindar.

El objetivo estratégico sería promover el conocimiento de los Derechos Humanos, de las leyes que la amparan y de la accesibilidad a la Justicia de las personas en condición de vulnerabilidad contempladas en las 100 Reglas de Brasilia y en la Constitución Nacional del Estado Paraguayo. Sus propósitos serían: la articulación interinstitucional de la atención a víctimas de violencia de género; reconstruir la identidad propia y la autoestima en las personas que han sido víctimas de violencia; desarrollar competencias comunicativas de relacionamiento interpersonal; preparar a la persona para el logro de su independencia económica y social.

Entre las acciones inmediatas se supone la orientación afectiva con relación a su entorno y su familia, el asesoramiento legal, el control de la salud, la adquisición de hábitos y habilidades para la permanencia en un empleo, la adquisición de destrezas en oficios y profesiones independientes para la generación de ingresos económicos, la orientación sobre espacios de ocio, uso del tiempo libre, asociatividad, cooperativización; el apoyo en la gestión de obtención de empleo y el seguimiento a las usuarias del programa.

Referencias

- Alberdi, I. y Matas, N. La violencia doméstica Informe sobre los malos tratos a mujeres en España. Contra la violencia doméstica. Disponible en: <http://www.cepal.org/oig/doc/para2000ley1600violenciadomestica>.
- Fernández, A.M. (1992). Las mujeres en la imaginación colectiva, Cap. 5 “La diferencia en psicoanálisis”. Paidós, Argentina.
- Fontana, B. (2004), De vergüenzas y secretos. 1ª ed. Buenos Aires, Espacio.
- Herbert, Martin (1992), Psicología en el Trabajo Social. 1ª ed. Madrid, Pirámides.

- Giberti, E. y Fernández, A.M. (1989) La mujer y la violencia invisible, Capitulo introductorio, Pág. 17. Editorial Sudamericana.
- Guthmann, G., (1991) Saberes de la violencia y violencia de los saberes, Parte I, Editorial Nordan, Uruguay.
- López, S. R. (2006), Construyendo Nuestra Sexualidad: Manual para el Abordaje de la Educación de la Sexualidad. Segunda Edición, Asunción, BECA.
- Miranda, E. (2010), Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Normas técnicas de presentación de trabajos científicos. 3ª ed. Asunción
- Sanz, M. y Benito, T. Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres desde el marco educativo Unidad didáctica para Educación Secundaria. En: <http://servicios.educarm.es>
- Torres, L. y Anton, E. Lo que usted debe saber sobre Violencia de género. Disponible en: <http://www.cajaespana.es/Images/VIOLENCIADEGENERO>
- Velázquez, Susana. (2006) Violencias cotidianas, violencia de género: Escuchar, comprender, ayudar. Bs As. 1ª ed. segunda reimpresión. Paidós.

UTILIZACIÓN Y UTILIDAD DEL FACEBOOK Y WHATSAPP COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO DE CORONEL BOGADO, PARAGUAY

Fátima Maciel Barboza

Licenciada en Tecnología Educativa
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa
laubarboza85@gmail.com

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la aplicación y utilidad que los estudiantes de la Educación Media dan en el aula a las redes sociales, y especialmente al Facebook y WhastApp, como herramientas de aprendizaje. Es un estudio mixto, de nivel descriptivo y de corte transversal. La técnica utilizada fue la entrevista. Fueron entrevistados 25 varones y 14 mujeres alumnos/as del colegio; 7 docentes y 3 funcionarios de la institución. Se obtuvieron resultados acerca de la aplicación y utilidad que le dan los alumnos al Facebook y el WhastApp y el conocimiento acerca de los riesgos y peligros a que están expuestos los estudiantes al utilizar las redes sociales. Se pudo constatar que tanto docentes como alumnos coinciden que la buena utilización del Facebook y WhatsApp en la educación ayudaría en gran manera a mejorar la calidad educativa mediante la participación activa de cada una de las partes. Pero resulta que la mayoría de los docentes que forman parte alguna red social no utilizan el Facebook ni el WhatsApp como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, limitándose a utilizarlas solo para mantenerse en contacto con familiares y amigos. Habiendo mencionado varios peligros y riesgos existentes en las redes, han dedicado poco a tratar estos temas importantes con sus alumnos.

Palabras Claves: Redes sociales, Facebook, WhastApp, tecnología educativa.

Ñemombyky

Ko tembiakuaareka rupive ojehekome'êsekuri redes sociales Facebook ha Whatsapp ñemba'aporã ha jepuru temimbo'ekuéra Educación Media pegua apytépe ikatu haġuãicha ojeporu peteĩ tembiporu oñemoaranduve haġuã. Kóva ha'e peteĩ tembikuaareka mixto omombe'uchapýva ha oguerékóva corte transversal. Ojepurukuri ñemongeta oñembyaty hagua marandu. Oñemongetakuri avei 25 kuimba'e ha 14 kuña temimbo'e mbo'ehao

peguá ndive, avei 7 mbo'ehára ha 3 tapicha omba'apóva mbo'ehaópe. Upéicha ojejuhokuri Facebook ha Whatsapp ha'eha tembiporu ikatúva ojepuru ikatu haḡuãicha oñehekombo'eporãve ha oñemoaranduve temimbo'ekuéra ha mbo'ehárakuéra avei. Katu ojejuhu kuri avei mbo'ehárakuéra ndoipurúiha mbo'ehaópe oporombo'e ha oikuaaukave hagua mbo'epy, ha'ekuéra oipuru redes sociales oñeñanduka haḡuã ipehegukuéra téra iñangirukuéra ndivente. Ipahaitépe, oikuaáramo jepe oíha heta mba'evai ha kyhyjerã ñandutire, ha'ekuéra noñe'êguasúi temimbo'ekuéra ndive umi mba'ére.

Ñe'ê Tekotevẽtéva: redes sociales, Facebook, Whatsapp, tekombo'éva aporekokuua.

Abstract

This study aimed to determine the application and utility in the classroom of social networks, and especially Facebook and WhatsApp as learning tools within students of Secondary Education. It is a qualitative-quantitative and descriptive study with a cross-sectional level. The technique applied was the interview. There were 25 men and 14 women high school students interviewed as well as 7 teachers and 3 employees of the institution. Both teachers and students agreed that the suitable use of Facebook and WhatsApp in schooling would significantly help to improve educational quality through the active involvement from both sides. But it turns out the majority of teachers who are users of a social network do not use Facebook or WhatsApp as an educational tool in the teaching and learning process. Teachers having mentioned several threats and current risks in the networks, they said that they spent little time to discuss these important issues with their students.

Keywords: Social Networks, Facebook, WhatsApp, educational risk.

Introducción

Una red social es una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común. El término se atribuye a los antropólogos británicos Alfred Radcliffe-Brown y Jhon Barnes. Desde 1997 las redes sociales empezaron a ser utilizadas y rápidamente se han convertido en el pasatiempo predilecto de los adolescentes y jóvenes que forman parte de los grupos sociales dentro de una temática específica denominada “comunidades virtuales”.

Son parte de nuestra vida, son la forma en la que se estructuran las relaciones personales, estamos conectados mucho antes de tener conexión a Internet. Las redes sociales se han introducido en la vida de muchas personas que antes eran ajenas al fenómeno de Internet. Hoy no es extraño oír hablar de Facebook y WhatsApp entre los jóvenes estudiantes, las redes sociales sirven como promoción personal, ya que las personas que conforman la red pueden tener acceso a los datos personales, aficiones, ideas, proyectos, gustos; quienes más lo utilizan son los jóvenes y adultos mayores.

Para Ana Rossaro (2010) “Las redes sociales son el nuevo paradigma educativo, la construcción de una nueva forma de pensar la educación”. Precisamente por eso, el rol de profesor o capacitador cambia y se diluye la jerarquía entre profesor-alumno siendo el primero un guía y moderador más que una fuente de información y saber. Este nuevo entorno de aprendizaje enfatiza la inteligencia colectiva estableciendo nuevas estructuras de participación, ya que todos aportamos saber, utilizamos diversas fuentes de saber y colaboramos para hacer realidad un proceso de aprendizaje. Ello constituye un gran cambio para los docentes tanto en hábitos como en actitud.

Facebook fue creado originalmente para fomentar las redes universitarias; posteriormente se amplió para incluir a los estudiantes de secundaria, profesionales y finalmente a todos los usuarios potenciales de internet. Actualmente, se usa hasta como herramienta de marketing y ventas; con WhatsApp, constituyen redes sociales consideradas un fenómeno global imparable, y la relevancia que ha adquirido internet como espacio de interacción y comunicación mediada por la tecnología, es innegable.

La importancia de que los jóvenes cuenten con acceso permanente a las Tecnología de la Información y la Comunicación en los colegios es algo que hoy nadie discute; su uso pedagógico constituye un pilar fundamental para promover aprendizajes de calidad a todos los estudiantes. El Ministerio de Educación y Cultura justifica su incorporación como una competencia básica necesaria para el futuro, tal como la lectura, la escritura y la matemática; representa una oportunidad de desarrollo económico y un requisito para el empleo; herramientas para la gestión escolar y mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese contexto, esta investigación parte del derecho que tienen los adolescentes de conocer los beneficios del uso seguro y responsable de las redes sociales, buscando que las mismas sean vistas como herramientas para su crecimiento personal y social, que ayuden a mejorar la calidad educativa. Por ello, se orientó a determinar la aplicación y utilidad que los estudiantes

de la Educación Media dan en el aula a las redes sociales, y especialmente al Facebook y WhastApp, si sus profesores utilizan las redes sociales para las tareas escolares y si conocen los riesgos y peligros al utilizarlas.

Materiales y Métodos

Se trata de un estudio descriptivo con enfoque mixto de corte transversal. La técnica utilizada es la entrevista y los instrumentos consistieron en: Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a los estudiantes; cuestionario con preguntas mixtas a los docentes y directivos que trabajan en la institución. Participaron jóvenes de entre 15 y 18 años (25 varones y 14 mujeres), 7 docentes y 3 funcionarios administrativos de la Educación Media Turno Noche, del Colegio Nacional Santa Rosa de la Ciudad de Coronel Bogado. El manejo de la información fue confidencial. Solo participaron de la investigación los jóvenes que accedieron voluntariamente, resguardando su identidad.

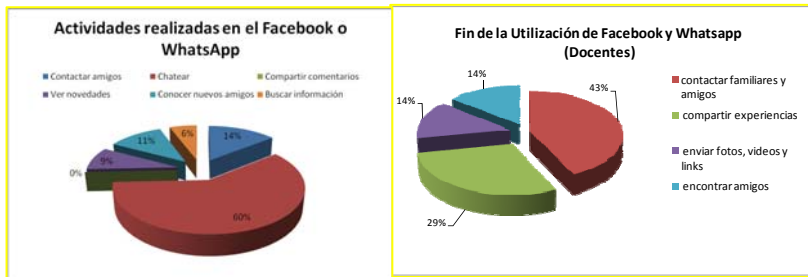
Resultados y Discusión

Los resultados dan cuenta de que el 90% de los adolescentes forma parte de una red social y el 10% restante manifestó no estar incluido y conectado a ningún tipo de red social por falta de interés. Entre los docentes, este porcentaje asciende al 70%.

El 74% de los encuestados forman parte de una red social hace más de un año, en tanto que el 26% respondió que aún no ha trascendido más de 6 meses desde que forma parte de una red social.

El 89% de los jóvenes se conecta diariamente al Facebook o WhatsApp, y el 11% utiliza de cuando en cuando en la semana. Entre los docentes, los porcentajes oscilan entre 70% y 30% para los mismos casos.

De los estudiantes que se conectan al Facebook o WhatsApp, 42% lo hace entre 1 y 5 horas al día, el 26% utiliza la red social 5 a 10 horas, el 19% manifestó usar menos de una hora al día y el restante 13% más de 10 horas al día. Mientras que entre los docentes, el 43% utilizan el Facebook o WhatsApp para contactar familiares y amigos, el 29% utiliza para compartir experiencias, y los restantes se distribuyen en 14% para encontrar amigos y enviar fotos, videos y links respectivamente, como puede apreciarse en los gráficos 1 y 2, que permiten comparar esta realidad.



Gráficos 1 y 2. Actividades realizadas a través del Facebook o Whatsapp por estudiantes y docentes

Puede apreciarse que los estudiantes utilizan más estas redes sociales para buscar información que sus profesores, que no han marcado esta opción.

El 54% de los estudiantes cree que Facebook o WhatsApp podrían ayudarles para realizar las tareas escolares; aunque el 60% utiliza estas redes para chatear, para contactar (11%) y conocer nuevos amigos (11%), ver novedades (9%) y sólo un 6% para buscar información, pasarse informaciones, distribuirse temas para trabajos prácticos o avisar sobre algún examen, lo cual muestra que los estudiantes no sacan provecho a estas herramientas para el estudio. En tanto que el 83% de los estudiantes afirmaron que los docentes no utilizan las redes sociales en ningún momento dentro del proceso de enseñanza, dato que concuerda con lo expresado con sus docentes. Ello concuerda con los datos presentados en el gráfico 3, en el cual se aprecian las respuestas ofrecidas por los docentes sobre la utilización de las redes como herramientas educativas.



Gráfico 3. Respuestas de los docentes sobre la utilización del Facebook o WhatsApp como herramientas educativas

En cuanto al tipo de mensajes transmitidos a través de estas redes sociales, entre los estudiantes encuestados, 37% sostuvo que sus amigos comparten habitualmente mensajes educativos, en tanto el 26% dijo que sus amigos divulgan mensajes graciosos y el 17% de los amigos de los encuestados escriben mensajes agresivos al igual que el 17% marco la opción de mensajes tiernos. Se puede apreciar un considerable porcentaje que destina el uso de estos recursos a compartir mensajes educativos, lo cual debería ser aprovechado por los docentes para probar estrategias innovadoras utilizando las redes sociales.

En tanto, se puede apreciar que el 89% de los estudiantes afirman haber escuchado acerca de los riesgos existentes dentro de las redes sociales, son conscientes de los peligros a los que pueden estar sujetos.

El 54% de los estudiantes respondió no conocer en absoluto el contenido de la Política de Privacidad del Facebook y WhatsApp y el 46% manifestó haberla leído en partes y no entendido, sin darle la debida importancia. De la misma manera, el 60% de los docentes explicaron que abordan el tema como transversal cuando escuchan que ocurren casos de acoso en la red, pornografía infantil, fotomontajes, bullying, entre otros, buscando evitar a que los jóvenes caigan en engaños y conflictos por causa de personas mal intencionadas.

En la institución se encuentra una antena que permite el acceso a internet en una computadora ubicada en la dirección; los alumnos pueden acceder a internet pero solo con fines educativos para hacer trabajos de investigación, trabajos prácticos. Sin embargo, un 20% de los docentes desconoce que los estudiantes pueden acceder a internet dentro de la institución. La totalidad de los docentes encuestados percibe que el uso de estas herramientas influye totalmente en el rendimiento escolar de los estudiantes ya que estos prefieren estar conectados la mayor parte de su tiempo, por ende “pierden el interés por el estudio”. Sin embargo, la mayoría mencionó que si son bien utilizados el Facebook y WhatsApp dentro de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, se podría mejorar la calidad educativa.

Conclusión

Se pudo constatar que tanto docentes como alumnos coinciden en la utilidad y aplicación del Facebook y WhatsApp como herramientas educativas. Aunque, de momento, la mayoría de ellos forma parte alguna red social, no utilizan el Facebook ni el WhatsApp como herramienta didáctica, limitándose a utilizarlos solo para mantenerse en contacto con familiares y

amigos. Con respecto a los peligros y riesgos existentes en las redes, los docentes se han dedicado poco a tratar estos temas importantes con los alumnos.

La buena predisposición de los alumnos encuestados, que al escuchar que la investigación trataba sobre las redes sociales, Facebook y WhatsApp, colaboraron de manera inmediata, da cuenta del interés sobre el tema, lo cual debería ser aprovechado y contextualizado por sus docentes.

Participar de las redes sociales constituye un aspecto muy importante en la vida de los jóvenes, ya que la mayor parte de su tiempo lo ocupan para conectarse, chatear, alzar fotos, videos y buscar nuevos amigos en la red. La mayoría los docentes está de acuerdo en que se podría mejorar la calidad educativa con la utilización adecuada del Facebook y WhatsApp en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

El uso de estas herramientas ofrece una serie de ventajas muy notables desde el punto de vista educativo: ofrecen herramientas interactivas y eficaces para la enseñanza y el aprendizaje, la integración de herramientas y aplicaciones (foros, blogs, chat, email, mensajería electrónica). Dichos servicios proporcionan un escenario muy adecuado para la práctica educativa y todas las actividades podrían transformarse en propuestas didácticas en las cuales los docentes integren sus respectivas asignaturas al uso de estas herramientas como recursos de aprendizaje innovador y creativo.

Se incrementaría el interés por el estudio y se establecería una menor distancia en la brecha digital que actualmente separa los contextos de estudiantes y maestros, pues permiten no sólo la transmisión de conocimientos y la colaboración entre personas, sino que, desarrollan competencias tecnológicas imprescindibles para operar en contextos diversos y complejos. Pueden hacer posible que los estudiantes desarrollen habilidades y aptitudes tales como la socialización, el trabajo en equipo o la importancia de compartir. Por último, ayudan a profesores y alumnos a tomar conciencia sobre la importancia de la identidad digital y los procesos sociales de participación, formación de la opinión y toma de decisiones que caracterizan a una sociedad avanzada y democrática.

Referencias

- Barrios, R. A. (2009). *Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación*. Signo y Pensamiento, pp. 265-275.
- Cabrero, J. (1998). *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. En Lorenzo, M. y otros (coord.): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Castañeda, Juan, María Olivia de la Torre Lozano y otros. (2005). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGRAW-Hill, 2000.
- Donolo, D. (2004). Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presencial y virtual. Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. En LatinEduca2004.com. (Extraído el 27-07-2014).
- García, S. y Alonso, J. L. (2009). Uso de las TIC de acuerdo a los estilos de aprendizaje de docentes y discentes. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Hernández S., R., Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta. Edición. Editorial Mc.Graw Hill, México.
- Las TIC en la vida de los jóvenes.
- <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=430> / (Extraído el 25-07-2014).
- Severin, E. (2011). *Tecnologías para la Educación*. (En línea) <http://iadb.org>. (Consulta: 26-05-2014)
- PARAGUAY. (2012). Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 1: Experiencias y reflexiones sobre la función de las nuevas tecnologías y sus potencialidades de inclusión en los procesos educativos. Campaña de Apoyo a la Gestión Pedagógica de Docentes en Servicio. Asunción.
- Rosaro, Ana (2010). *Educación 2.0 Las Tics y el Nuevo Paradigma Educativo*. (En Línea). <http://villaves56.blogspot.com/las-tic-y-el-nuevo-paradigma-educativo.html> (Extraído el 20-07-2014)

EQUIDAD DE GÉNERO EN LOS ESPACIOS DE PODER, UNA MIRADA COMPARATIVA ENTRE LOS ESTADOS INTEGRANTES DEL MERCOSUR Y MUJERES PROTAGONISTAS DE ENCARNACIÓN-PARAGUAY

María Clara García Aranda

Licenciada en Relaciones Internacionales
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa
claritagarcia21@hotmail.com

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las diferencias que se perciben entre los Estados integrantes del Mercosur, respecto a la equidad de género y su consideración para ocupar espacios de Poder en la realidad local e internacional. Es un estudio documental descriptivo, cualitativo comparativo; apoyado en entrevistas a las mujeres protagonistas con cargos públicos de Encarnación. Este recurso se desarrolló solo para complementar el trabajo de investigación y darle un enfoque contrastado con la realidad, con el análisis de documentos nacionales e internacionales que permitieron comparar avances y retrocesos entre los estados. Las entrevistadas manifestaron que el avance de la mujer depende, en gran medida del tipo de educación que reciben los niños y jóvenes de este país. Sugirieron reforzar los espacios de las mujeres en la incorporación de la política, potenciar el rol de las mujeres promoviendo condiciones igualitarias entre las oportunidades existentes. En conclusión, se pudo conocer y recabar información sobre las miradas y puntos de vistas de las mujeres respecto a la equidad de género, que coincidieron en que no hay equidad en comparación a los demás países del MERCOSUR. A través de los documentos se logró un análisis comparativo y se reconoció las bases legales que sustentan la temática en cada Estado.

Palabras Claves: Equidad de género, espacios de poder, Estados, MERCOSUR, mujeres de Encarnación.

Ñemombyky

Ko tembiakuaareka rupive oñehesa'ỹjo mba'éichapa tetãnguéra MERCOSUR-pegua ohecha pe joavy oíva ijapytytêpekuéra oñeñe'êjave meña joja rehe ha avei pa'û oñeme'êva kuña ha kuimba'ekuérape omba'apo haġuã pokatúpe tetã ryepýpe téra pytaguápe. Kóva ha'e peteĩ Kuatiarechauka ñeha'ỹjo, omombe'uchapýva, ñembojojáva,

ombá'ehekomé'éva ha oñemopyendáva ñe'êjováipe ojejapova'ekue kuñanguéra apohateépe hembiapóva tetãgua ñemohendahakuéra táva Encarnación-pe. Ko tembiapo ojejapo oñemohenyhêve haġuã tembikuaareka oñemotenondéva ha oñembohovake haġua oikóva añetehápe, oñehesa'yijo kuatiarehechauhaha tetãygua ha pytagua ikatuhaġuãicha oñembojoja ñemotenonde ha ñembotapykue tetãnguéra apytépe. Kuñanguéra oñeñemongeta'akue ndive he'i ha'ekuéra osétaha tenonde pe ñehekombo'e ojapyhývare hetãme. He'i avei hikuéi oíveva'erãha pa'û kuñanguéra peguarã avarekokatukuaape ha oñemombaretéva'erã kuña rembiapo oñeme'ê rupi pa'û hembiaapo jojahápe kuimba'e ndive. Ipahaitévo, ko tembiapo rupive ojeikuaave kuñanguéra remimo'a ha remiandu meña rekojoja rehe, ha upéicha ha'ekuéra he'i ndaipóriha tekojoja Paraguáipe oñembojojaramo ambue tetãnguéra MERCOSUR-pegua ndive. Avei kuatiaita rupive oñehesa'yijo ha ojeikuaáve mba'éichapa kuña rekokatu oñembohopyta tetãnguéra pytaguápe.

Ñe'ê Tekotevêtéva: meña tekojoja, pokatu pa'û, Tetãnguéra, MERCOSUR, kuñanguéra táva Encarnación-gua.

Abstract

The objective of this study was to analyze the differences observed between the members of MERCOSUR, considering gender equality and its concern to provide spaces of power in local and international context. It is a documental, descriptive, comparative and qualitative study; supported by interviews with women protagonists in public offices of Encarnación. This resource has been developed to complement the research work and give it a contrastive approach with reality through the analysis of national and international documents that compared progress and setbacks between the states. The people interviewed indicated that the enhancement women right depends greatly on the type of education received by children and young people in this country. They suggested to enhancing opportunities for women by integrating them into politics and improving the role of women by endorsing equal opportunities among the current conditions. To conclude, information about the opinions and points of view of women about gender equality were documented and analyzed, they agreed that there is no equity when compared to other MERCOSUR countries. The documents enabled a comparative analysis and the legal foundations that support gender equity were recognized

Keywords: Gender equality, spaces of power, States, MERCOSUR, women from Encarnación.

Introducción

La política de género y sus respectivos análisis ocupan un lugar firme en la actualidad y tienen un tratamiento en diferentes áreas: educación, economía, trabajo, sociedad, política, etc.

A los efectos de realizar una comparación básica documental, el presente estudio toma la dimensión de la ocupación de Poder en los ámbitos políticos dentro de la equidad de género.

La intención de mostrar una comparación básicamente documental se sustenta en la necesidad de tener una idea global del tema, poder marcar las diferencias entre los Estados y comprender los avances o retrocesos que puedan detectarse. Además se pretende complementar desde la descripción, la experiencia de las mismas mujeres protagonistas locales, es decir de la ciudad de Encarnación. Este estudio considera que la Equidad de género es un elemento sustancial para facilitar el desarrollo de los países “... *no se trata sólo de incorporar a las mujeres como un ‘tema’ más a investigar, sino de enriquecer los marcos teóricos y conceptuales para lograr un conocimiento más amplio y adecuado sobre el funcionamiento de la economía y la democracia.*” (Todaro y Rodríguez, 2001).

El objetivo principal del trabajo es analizar las diferencias que se perciben entre los Estados integrantes del Mercosur, respecto a la equidad de género y su consideración para ocupar espacios de Poder en la realidad local e internacional. De manera específica se pretende: identificar la Política de Equidad de Género del Mercosur partiendo de la realidad local (Encarnación – Paraguay); diferenciar bases normativas establecidas por los diferentes Estados del MERCOSUR respecto a la equidad de género y su consideración para ocupar espacios de Poder; determinar de qué manera los Estados integrantes del Mercosur y la realidad local promueve la Equidad de Género y, destacar la importancia de la Equidad de Género para ocupar espacios de Poder en el Mercosur y en la realidad local.

Materiales y Métodos

Se trata de un estudio documental de corte transversal descriptivo, cualitativo comparativo, con un muestreo por conveniencia utilizando entrevistas individuales diseñadas para captar ideas mediante un procedimiento abierto a mujeres protagonistas de Encarnación, Paraguay, y a través del análisis documental se intentaron describir los aspectos más resaltantes que surgen desde la comparación para detectar así las condiciones ideales del tema y

desde la percepción de las Mujeres Protagonistas, las situaciones reales que les toca sobrellevar en la realidad local y con una visión amplia y comparativa con el MERCOSUR.

Las técnicas utilizadas fueron: el análisis documental, a fin de visualizar los documentos y leyes en el tratamiento legal de la Equidad de Género dentro de los Estados miembros del Mercosur; entrevistas a sujetos expertos, con finalidad de complementar toda la información documental y dar una mirada desde la realidad local; filmaciones y grabaciones complementarias tomadas de un Congreso Internacional sobre el Protagonismo de las Mujeres en la Política realizado los días 26 y 27 de julio de 2014 en Asunción, Paraguay, con la finalidad de ir captando sus experiencias a nivel internacional y enriquecer los resultados del estudio.

Al tratarse de una investigación documental se respetan por sobre todo los Derechos del Autor, y de las normas éticas y técnicas concernientes al tratamiento de fuentes escritas.

El estudio fue presentado a la Universidad Nacional de Itapúa, Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y Cultura Guaraní posteriormente fue verificado y aprobado por un Comité de Ética de la cátedra de Relaciones Internacionales especialmente conformada.

El procesamiento de la información derivada de las fuentes primarias y secundarias, se realizó a través de métodos interpretativos, analíticos y sintéticos.

Se visitaron cada una de las instituciones en las cuales se desempeñan las mujeres seleccionadas para la entrevista, se consideró el perfil del protagonismo y principalmente el espacio de poder y cargo que ocupan cada una de ellas en la actualidad.

Las entrevistas individuales a 6 mujeres de Encarnación se aplicaron con la finalidad de recoger datos captando sus ideas, experiencias y expectativas respecto a la Equidad de Género y los espacios de Poder en el Mercosur. Cabe destacar que este método se desarrolla solo para complementar el trabajo de investigación y darle un enfoque contrastado con la realidad.

Finalmente, se compararon los documentos a través del análisis de los resultados y se describieron los aspectos más importantes para comprender los avances y retrocesos de los Estados.

Resultados y Discusión

Los diferentes países del Mercosur marcan una política respecto a la equidad de género, específicamente a través de un organismo creado para el efecto, estudia cómo deben ser resueltos los problemas que aborda la sociedad para asegurar una convivencia armónica y para que haya una política de género.

Los documentos manifiestan que se logró constituir la equidad de género como dimensión impostergable de la equidad social y como tema de política y responsabilidad gubernamental, a pesar de que todos los países desarrollaron desde los 90 mecanismos para la igualdad en los estados. (Guzmán, 1997). En ese marco, los mecanismos para el logro de la igualdad entre los géneros con el cometido de modificar sustantivamente las causas estructurales de la desigualdad encontraban como es lógico, un límite discursivo en la corriente principal de orientación de las políticas estatales.

La política más resaltante entre los países del MERCOSUR es el establecimiento de cuotas como mecanismos para manejar los porcentajes de Participación de las Mujeres para cargos Electorales. Y también coinciden en políticas de promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, en mayor o menor medida pero con acciones similares.

Otras políticas destacables son las consideraciones legislativas y presupuestarias respecto a los temas de géneros con la finalidad de prever medidas de acción positiva para garantizar la plena participación de las mujeres en los cargos públicos y de representación política.

Características sociodemográficas

Seis mujeres protagonistas de Encarnación, Paraguay, que ocupan un espacio de relevancia o poder manifestaron su opinión respecto a la equidad de género: *“Nosotras estamos atrasadas, evidentemente tuvimos la oportunidad de compartir con mujeres del MERCOSUR, Argentina Brasil y Uruguay en muchas ocasiones y nos damos cuenta que las mujeres en Paraguay todavía estamos muy lejos de acceder a los cargos electivos, la mejor prueba lo vemos en el congreso nacional poquísima participación de mujeres, lo vemos en las juntas municipales y departamentales”*

“El avance de la mujer depende, en gran medida, del tipo de educación que reciben los niños y jóvenes de este país.”

Sugirieron: *“Reforzar los espacios de las mujeres en la incorporación de la política; potenciar el rol de las mujeres promoviendo condiciones*

igualitarias entre las oportunidades existentes; el estado debe diseñar e implementar una política educativa a nivel básico y superior, justo, equitativo e igualitario para los sexos, y responder las demandas y propuestas de las mujeres de todos los sectores sociales, tanto urbanas como rurales, frente a los nuevos desafíos de la sociedad”.

Conocimientos

La política más resaltante entre los países del MERCOSUR es el establecimiento de cuotas como mecanismos para manejar los porcentajes de participación de las Mujeres para cargos Electorales. Y también coinciden en políticas de promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, en mayor o menor medida pero con acciones similares.

Otras políticas destacables son las consideraciones legislativas y presupuestarias respecto a los temas de géneros con la finalidad de prever medidas de acción positiva para garantizar la plena participación de las mujeres en los cargos públicos y de representación política.

Al respecto las entrevistadas también manifestaron lo siguiente con respecto a la política local y del MERCOSUR: *“Las cosas van avanzando y creo que estamos ahí, estamos ni mejor ni peor que los demás países pero si no tenemos todavía una mujer presidenta verdad”, “Veo con avances bastantes importantes, pues en la actualidad muchos cargos importantes son ocupados por mujeres”, “En todos los países existe una lucha sostenida por la participación de las mujeres en política, paulatinamente se va aceptando que las mujeres ejerzan sus derechos cívicos y la gran diferencia que percibo es que Argentina y Brasil tienen como Presidente a mujeres que ocupan su liderazgo con fuerza y protagonismo.”*

Actitudes

Las diferentes posiciones en las leyes electorales y partidarias de cada Estado también demuestran el grado de importancia que los países asignan a este tema dentro de la política. Se pudieron observar las diferentes posiciones en las leyes electorales y partidarias de cada Estado, resaltando que Paraguay queda en un último lugar en comparación con los demás países, con apenas el 20% de sus normativas relacionadas con la equidad de género.

Cuadro 1. Bases normativas establecidas por los diferentes Estados

País	Ley de Cuotas
Argentina	30 %
Brasil	30 %
Paraguay	20 %
Uruguay	33%
Bolivia	30 %
Colombia	30 %
Ecuador	30 %
Perú	30 %

Venezuela: En 1997 se sancionó una cuota de 30% para ambas Cámaras del Congreso. Esta norma sólo se aplicó en 1998, ya que fue declarada inconstitucional en el año 2000.

Fuente: Derechos de autor, 2013, International IDEA, Universidad de Estocolmo y Unión Interparlamentaria

Prácticas

Las estrategias de promoción de la equidad de género, de cómo promover la participación de las mujeres dentro del ámbito político pueden resumirse en: trabajar en la valoración, en la capacitación personal, prepararse arduamente en el nivel académico; la preparación personal es fundamental para poder ocupar cargos públicos o políticos, de lo contrario no habrá paridad de género. La clave esencial para la equidad en los espacios de poder es la unidad y la complementariedad del hombre con la mujer con el fin de trabajar en conjunto. Es importante incentivar con programas o convenios a las mujeres en todos los ámbitos en especial en la política dentro de los países que integran el MERCOSUR.

Conclusión

Se concluye con la preocupación central y actual por el bajo protagonismo de las mujeres en los estadios de participación y poder. Existe cierto esfuerzo tanto a nivel nacional como Estado Paraguayo e internacional como MERCOSUR por reconocer, promover y valorar a la mujer como persona objeto de Derechos Civiles y Políticos.

Las personas entrevistadas coincidieron que no hay equidad de género en comparación a los demás países del MERCOSUR, en especial en Paraguay.

Con esta investigación se deja constancia de una realidad local e

internacional desde las opiniones de mujeres protagonistas de Encarnación, la posición de exponentes internacionales sobre la equidad de género y el estudio comparativo con los países del MERCOSUR, en donde se pudo diferenciar los avances y retrocesos entre los Estados.

Los Estados parte del Mercosur deben mejoren las condiciones básicas para el desarrollo de la mujer: salud, educación, trabajo, que se fortalezcan las estrategias educativas y de información a través de los medios masivos de comunicación, que se promuevan proyectos de ley para garantizar y concretar la igualdad de oportunidades, principalmente en las leyes electorales y partidarias.

Referencias

- Abramo L. (2006) Oficina Internacional de Trabajo. Trabajo decente y equidad de género en América Latina.
- Arango, L. (2005) “Mecanismos Participación Política”. www.banrepcultural.org (en línea).
- Cepal, http://www.cepal.org/mujer/noticias/paginas/8/53218/Informe_Paraguay_ESP_Beijing_10.pdf (2010)
- Decidamos, Sin mujeres no hay democracia, Campaña Participación Mujeres, “Proyecto”, www.wednode.es, Asunción Paraguay (en línea)
- Estelvina Miranda de Alvarenga. Metodología de la investigación Cualitativa y Cuantitativa. 2012. Pág.: 86.
- Feminismo ¿Unidad o Conflicto?, Jane Freedman, pag 60, Narcea S.A de Ediciones; Madrid España 2004
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (en línea) “Género”. www.unfpa.org.py (julio 2014)
- GÉNERO; <http://es.slideshare.net/> (2010)
- Gloria Bonder, Mónica Rosenfeld. CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (en línea) EQUIDAD DE GÉNERO EN ARGENTINA PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO - PNUD ARGENTINA: “Reformas Constitucionales y Equidad de Género www.fundacion.uocra.org (2005)
- Gordano, Cecilia. El Periódico feminista (En línea). “Políticas Nacionales de Genero en Uruguay” www.mujeresenred.net 2008
- Hernández Sampieri, Roberto. Fundamentos de Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Mexico. 2008
- La Equidad de Género y los Derechos Humanos de las Mujeres en Brasil: Desafíos y Perspectivas (en línea) 2010, www.eclac.org; 2010
- Noticia Nacional. (en línea). www.latercera.com Conoce10mujeresquehanmarcadohistoria. www.latercera.com (2013)
- Noticia Nacional (EN LINEA) Equidad de Género Uruguay www.lr21.com.uy (agosto 2013)

- María Isabel Rivero, Organización De Los Estados Americanos, Comunicado de prensa, CIDH Presenta Participación política de las Mujeres, www.oas.org,
Martínez Careas y otros. (en línea). “Estudio de la Posición y Condición del Desarrollo Profesional de Mujeres y Hombres que laboran en la Alcaldía del Municipio de San Vicente, año 2010: Una Propuesta de Intervención ri.ves.edu.sv 2010
- Mujer y género en el Paraguay, (2008) <http://es.slideshare.net/cverascuderi/mujer-y-genero-en-el-paraguay-presentation>
- Ne Kane Lauzirica. Editorial Desclee de Bruwer, S.A. Mirando al futuro con ojos de Mujer. Spain
- Organización Mundial de la Salud, (EN LINEA) “Genero”, www.who.int.oms. (2013)
- Programa de Agua y Saneamiento (EN LINEA). Construyendo Equidad de Género. www.wsp.org. (2002)
- Reformas constitucionales y equidad de género. (EN LINEA) <http://www.cepal.org/publicaciones/> (2005)

LA COMUNICACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS ADOLESCENTES Y SU RELACIÓN CON EL MODELO CULTURAL Y SOCIAL DE SU FAMILIA DE ORIGEN

Nancy Noemí Lysak de Zub

Licenciada en Psicología con énfasis clínico, Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (UTCD). Especialista en Terapia e Intervención Sistémica Familiar (APSIPA/Instituto Tesis). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Católica de Encarnación. Docente de Psicología Clínica, Asesora de Tesis (Psicología/UNI). Maestría Internacional en Intervenciones Colaborativas y Dialógicas en la UCOM, Asunción.
nancylysak@hotmail.com

Resumen

Este trabajo presenta un análisis de la comunicación entre padres e hijos adolescentes y su relación con el modelo cultural y social de su familia de origen, considerando que la adolescencia es una etapa de transición entre la infancia y la etapa de la adultez en el cual se dan cambios físicos, psíquicos, sociales y emocionales. Con perspectiva de la psicología clínica y teoría sistémica esta investigación busca las similitudes o diferencias en los modelos comunicacionales en familias descendientes de inmigrantes eslavos y familias de nacionalidad paraguaya en la comunidad de Carmen del Paraná entre los años 2013-2015. Se proponen temas que permiten el diálogo y temas que son difíciles de abordar, afirmando que la cultura es lo que enmarca y determina la manera de ser de los adolescentes. La cultura enmarca y determina la personalidad, influyendo decisivamente en su definición de su forma de ser, los rasgos de personalidad, condicionando el patrimonio psicológico. Desde una perspectiva de análisis mixto, se utilizaron instrumentos como encuestas a padres y adolescentes, entrevistas abiertas en profundidad a padres de familias de inmigrantes y padres de nacionalidad paraguaya. La muestra estuvo constituida por 60 participantes: 30 padres y 30 adolescentes de la zona urbana y rural. Se obtuvo como resultado que la dificultad de hablar en la familia es sobre temática la sexualidad, que de manera incuestionable genera tensiones y conflictos en el sistema familiar.

Palabras claves: Familia, adolescencia, cultura, comunicación, sexualidad.

Ñemombyky

Ko tembiapo ohechauka túva kuéra ha ita'yra mitárusu ha mitákuñanguéra ñemongeta nehesa'yjjo ha ñemoñondive oíva tembikuaagua hechaukaha ha ogaygua ppykue ndive. Ko tembikuaareka ohechauka ñembojoja ha ñemoambue ñemongeta hechaukaha ryepýpe ojehecháva eslavo ha Paraguaigua kuéra ñemoñare apytépe tekoha Táva Carmen del Paraná ary 2013 ha 2015 jave ojehesareko rupi psicología clínica ha teoría sistemática tembikuaareka ryepýpe. Oñeikuave'ê ñe'êmbyrã oñeñe'ê ha'gua ha avei ambue hasýva ijepuru, oje'evo péicha arandukuaa ha'e ohechaukáva ha ohkome'êva mitárusunguéra rekove, rekovearandu ha hi'angakuaa mba'etee. Ojejapokuri ñeporãndueta túva, mitárusu ha mitákuñanguérape, oñeñemongeta túva kuéra ouva'ekue ambue tetãgui ha Paraguaigua ndive hypy'ûháicha. Tembiecharãramo ojeguerekokuri 60 tapicha: 30 túva kuéra ha 30 mitárusu ha mitákuña oikóva távaháre ha okaraygua. Ojejuhu upéicha sexualidad rehe hasyeteriha oñeñemongeta ha'gua ogaygua apytépe ha upévare oikovai sapy'ante túva ha sy ipehênguéra ndive.

Ñe'ê Tekotevêtéva: ogaygua, ta'yrsu, arandukuaa, momarandupy, meñakuaa.

Abstract

This study presents an analysis of communication between parents and adolescent as well as their relationship with the cultural and social model of their family of origin. This paper seeks similarities or differences in communication patterns within immigrant families of Slavic descendants and Paraguayan families in the community of Carmen del Paraná between 2013-2015 considering the perspective of clinical psychology and systemic theory. Issues that allows dialogue and topics that are difficult to approach are proposed as well as stating that culture is what frames and determines the manner of being of adolescents and influences the definition of his nature, personality behaviors and conditioning their psychological heritage. instruments such as surveys of parents and adolescents, open-depth interviews to the parents of immigrant families and parents of Paraguayan nationality were applied. The sample involved of 60 participants: 30 parents and 30 adolescents form urban and rural areas. It was found that sexuality is one of the most difficult topics to address in the family and that stress out and generates tension within family members.

Keywords: family, adolescence, culture, communication, sexuality.

Introducción

Hablar de la relación y comunicación entre adolescentes y sus padres ha sido objeto de atención y estudio, analizados desde la psicología clínica, educacional, consejería familiar así como también por la Antropología y la Sociología, considerando que la adolescencia es un período de cambio que está condicionado a la influencia de la transformación socio cultural y del modelo de familia.

La familia se puede concebir como la institución social, como grupo y como sistema peculiar de interacción con características específicas que vinculan el contacto comunicativo entre los miembros (Watzlawick, 1991). En la interacción entre sus miembros se observan pautas, normas de crianza, costumbres y tradiciones, con lo cual proporciona información de los valores culturales de la familia (Satir, 1991).

La cultura enmarca y determina la personalidad, influyendo decisivamente en la definición de su forma de ser, prioriza los rasgos de personalidad, condicionando el patrimonio psicológico de sus miembros (Falicov, 1991)

Para introducir el ámbito geográfico donde se realizó la investigación es importante explicar que es en el séptimo departamento, Itapúa, en el sur del Paraguay, donde está ubicado el distrito de Carmen del Paraná; una zona poblada por inmigrantes y compatriotas paraguayos con diferentes patrones de adaptaciones culturales, económicas, lingüísticas, creencias y valores. Actualmente estas son familias pertenecientes a la tercera generación de inmigrantes eslavos que son los ucranianos, rusos, polacos y checos. Con la llegada de inmigrantes a Carmen del Paraná en la década de los 30, se produjo un intercambio de culturas, que permitió el desarrollo económico y social de esta región, así como también en todo el departamento de Itapúa por lo cual es conocido como “Crisol de razas” (Zub, 2007).

El interés por el tema surge porque empíricamente se hace referencia a la diversidad cultural en Itapúa y cómo esta marca tendencias en los modelos familiares en relación a las pautas de crianza, disciplina y los valores, que se transmiten de generación a generación. Hay poco conocimiento no sólo en Itapúa, sino también en Paraguay de los contextos de interculturalidad de las familias con hijos adolescentes y jóvenes de nuestro país.

Esta complejidad nos invitó a preguntarnos ¿Cómo se relacionan los padres con sus hijos e hijas ante la fragilidad emocional de la adolescencia? ¿Cuál es el modelo de comunicación con sus hijos, y cómo se relacionan estas pautas con el modelo cultural y social de su familia de origen?

El universo de la comunicación humana.

La comunicación es esencial para la vida familiar y social, y por ello fueron estudiadas minuciosamente, teorías que son vigentes hasta nuestros días. Podemos decir que la comunicación podría dividirse en tres áreas: sintáctica, semántica y pragmática, las cuales permiten estudiar la teoría general de los signos y lenguajes (Watzlawick, 2006).

La familia es un grupo natural que el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción. Estas constituyen la estructura familiar, que a su vez rige el funcionamiento de los miembros de la familia, definiendo su gama de conductas (Minuchín, 2006).

La teoría de las reglas de la familia se adecua a la definición inicial de un sistema como estable con respecto a algunas de sus variables si estas tienden a mantenerse dentro de límites definidos y, de hecho, esto lleva a una consideración más formal de la familia como sistema. Este modelo de interacción familiar fue sugerido por Jackson cuando introdujo el concepto de “homeostasis familiar”. Esta formulación constituyó el núcleo del enfoque comunicacional de la terapia sistémica (Minuchín, 2006)

En el transcurso de su vida, una persona interactúa de forma permanente con su medio proporcionado recibiendo información, y ya desde su nacimiento construye con otros generando estructuras particulares, a veces compartidas a cerca de la realidad. En esta interacción, elabora una escala de valores, pautas de intercambio, normas que regulan sus procesos, un sistema de creencias; en síntesis, una historia que delimitará los patrones inherentes a esa persona y no a otros (Ceberiro, 2007).

Y este proceso generará la producción de significaciones y atribuciones de sentido que conformaran la selección de sus construcciones, las cuales se expresaran a través del lenguaje verbal. Las palabras serán su entrada al mundo, la creación de un universo de significados que marcarán un sesgo de personalidad y moldearán la interacción con otros construyendo una realidad particular. Maturana ha propuesto que las operaciones que constituyen eso que nosotros, los seres humanos vivimos como lenguaje y “lenguajear”, en el proceso de nuestro vivir, toma lugar en nuestro dominio relacional como una manera de vivir en interacciones (Maturana, 1978, 1990)

La primera dimensión, la cohesión familiar, tenía que ver con el grado de separación o conexión de un individuo con respecto a su sistema familiar; la segunda dimensión, la adaptabilidad familiar, enfocaba el grado de flexibilidad y aptitud para el cambio del sistema familiar; y, la tercera dimensión, la comunicación familiar entre diversos miembros.

Las habilidades para la comunicación positiva (p.ej., empatía, escucha reflexiva, comentarios de apoyo) capacitan a las parejas y familias para compartir sus necesidades y preferencias cambiantes, en tanto se relacionen con la cohesión y adaptabilidad. Las habilidades negativas (como lo son las comunicaciones de doble vínculo, las de doble mensaje y las críticas) reducen al mínimo la capacidad de los cónyuges o miembros de una familia de compartir sus sentimientos, y así restringen su movimiento en las otras dos dimensiones (Jaes Falicov, 1991).

La familia, como se ha dicho, es un grupo natural que con el tiempo ha creado pautas de interacción con las cuales rige su comportamiento y crea una determinada estructura. La estructura familiar es “el conjunto de demandadas funcionales encargadas de organizar la interacción de los miembros dentro y fuera del sistema”. Dentro de esa organización y para que se produzca la interacción se crea pautas y patrones de conducta, que están insertas, de forma implícita, toda una carga de valores, secretos, normas, sistema de creencias, reglas, que son introducidos en el sistema familiar de generación en generación, confirmando estructuras determinadas de comunicación sistémicas” (Minuchín, 2006)

El tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utiliza para hacer cumplir dichas normas. Junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos constituye dimensiones fundamentales para el crecimiento de los adolescentes para su interiorización de valores y las decisiones que toman ante conflictos sociales (Mestre & Delgado, 1999).

La estructura familiar, dentro de una normalidad evolutiva, tiende cambiar y a readaptarse al medio con el paso del tiempo. Esto se debe tanto al impulso propio de cada uno de los miembros del sistema familiar, en sus diversas fases de crecimiento, como a la necesidad readecuarse en sus comportamientos e interrelaciones a las exigencias y condicionamientos de la sociedad en que está inserto ese sistema. (Minuchín, 2006)

El ciclo vital familiar también está sujeto a un sinnúmero de variaciones individuales en cuanto al momento en que se producen los cambios y a las estrategias empleadas para afrontarlos, pero estos cambios han sido calificados de “normativos” por una razón: gran parte de la raza humana comparte unos “relojes” biológicos o expectativas sociales similares (p.ej. la entrada en la pubertad y la menopausia, el ingreso en la escuela primaria y el retiro del trabajo) y en consecuencia, no hay mucha variedad con respecto a estos cambios (Satir, 2002).

La relación entre padres e hijos adolescentes. La brecha Generacional

La relación entre padres e hijos adolescentes ha padecido solo recientemente condiciones de cambio, ha promovido interrogantes en adolescentes y padres, y el vínculo establecido entre ellos (Burin, 2010).

E. Shorter, relata que en los siglos XVI al XIX la familia “tradicional” estaba anclada e inmóvil en el ordenamiento social, en los lazos entre las generaciones pasadas y futuras. La gente debía tener presente las tradiciones ancestrales y los comportamientos heredados. Estos valores tradicionales, entre los cuales se encontraba como propósito de la vida adulta dar el ejemplo a las generaciones futuras, necesitaban reglas claras que jerarquizaran las relaciones dentro de la familia (Shorter, 1977).

En tanto los miembros de la familia tradicional sentían que tenían más en común emocionalmente con los iguales de su comunidad entre sí, la familia se definía a sí misma más como unidad productora y reproductora que como unidad emocional (Burin, 2010).

Los valores y las actitudes familiares cambian. En la familia tradicional se regía bajo la figura omnipotente de un padre-patrón, con rígidos modelos patriarcales que reproducían en el interior de la familia el modelo político del soberano absoluto. Con la familia moderna se mantendrán los modelos patriarcales, flexibilizados por el imperativo de los afectos y por nuevas distribuciones en las relaciones de poder: los padres conservarán el poder racional y económico y las madres, el poder de los afectos. (Burin, 2010).

La adolescencia comienza después de la pubertad y termina cuando el individuo llega a la edad adulta; es necesario discernir bien su originalidad. La pubertad es una crisis puramente individual que no plantea un problema social, pues la pubertad tiene efectos físicos y psicológicos, pero; la adolescencia se confronta con lo social, pues buscan modelos para identificarse, en las sociedades más estables (Mannoni, 1984).

Algo que caracteriza a la llegada de la pubertad y la adolescencia son los diversos y profundos cambios y, por consiguiente, el gran esfuerzo que se debe realizar, de forma lo menos traumática, para dar el paso a la edad adulta. Pues, bien si aceptamos que este proceso de madurez es ciertamente difícil en sí mismo, cuanto más lo será si acontece en una situación en la que la familia está en pleno proceso de ruptura y transformación. Tampoco lo tendrán fácil aquellos adolescentes cuyas figuras parentales se sienten inseguras en su propio papel - en relación a los anteriores, que sí lo estaban o al menos lo aparentaban - ni los que - en algunos casos de familias mono u homoparentales - vivan la experiencia de la (re)construcción de ese rol (Gualtero, 2013).

Nuevas configuraciones familiares

La descripción que hace Ángeles Maestretta, viene a ejemplificar un modelo de familia que está lejos de la que hasta hace relativamente pocos años se consideraba prototípica: padre, madre e hijos. Este tipo de familia nuclear, con su posible variación continúa siendo mayoritaria y coexistente con nuevas formas, de manera que, más de un modelo único, lo que encontramos es una constelación de agrupaciones familiares. Se puede destacar cuatro grandes grupos: la familia biparental pos tradicional-heterosexual, urbana y cada vez menos numerosa-, la familia monoparental - cada vez más frecuente, con un solo progenitor, generalmente la madre-; la familia reconstituida, después de un divorcio o separación y, por último las familias homoparentales de hecho o de derecho, menos habituales y en las que la presencia de hijos se debe, generalmente a una relación anterior, puesto que las adopciones, además de ser menos frecuentes por causa de la actual legislación, son motivos de diversos debates (Gualtero, 2013).

Las transiciones del ciclo familiar ponen a prueba al individuo porque crean una discontinuidad de la identidad dentro de los vínculos. Si la opción de los padres de vivir conforme a los roles tradicionales y las reglas familiares sin considerar los cambios socioculturales en los que viven sus hijos. En este proceso de desarrollo, la familia debe incluir la adquisición de nuevos aprendizajes, y la pérdida de pautas de relación impositiva y dominante, para ser capaces de responder a las necesidades filiales e incrementar la comprensión en el desarrollo familiar. (Gualtero, 2013)

La dificultad de un adolescente se da en comunicar algo a sus padres sin temor a que se lo juzgue o se considere una tontería, transmitiendo lo que piensa de la familia, del futuro, de su relacionarse con los pares, teme a no ser entendido, siente vergüenza, duda de si lo que le pasa es adecuado, normal (Gualtero, 2004).

Los adolescentes descendientes de familias de inmigrantes se ven sometidos a terribles tensiones originarias por la disyuntiva entre mantenerse fieles al origen, cultura, religión, adaptarse al destino, marginarse de las dos opciones en la búsqueda de su propia identidad.

Se ven confrontados entre dos culturas, dos realidades opuestas, conflictivas y a menudo negativas. Las transiciones del ciclo familiar ponen a prueba al individuo porque crean una discontinuidad de la identidad dentro de los vínculos. Si la opción de los padres es vivir conforme a los roles tradicionales sin considerar los cambios socioculturales en los que viven sus hijos adolescentes, pueden generar situaciones de conflicto (Giro Miranda, 2007)

Materiales y Métodos

Este es un estudio de tipo descriptivo; el enfoque, del modelo cuantitativo-cualitativo. En la primera etapa se realizaron 60 encuestas semiestructuradas con 15 padres descendientes de familias de origen eslavo y 15 padres de nacionalidad paraguaya. Así también 15 adolescentes hijos de padres de inmigrantes y 15 adolescentes de ambos sexos, hijos de paraguayos. Los criterios de selección que se tuvieron en cuenta: que sean pertenecientes a este tipo de familias y que los mismos participantes fueran alumnos de dos colegios de nivel medio de la comunidad de Carmen del Paraná y las colonias que le pertenecen. La muestra poblacional se tomó de manera aleatoria en base a una lista de alumnos del tercer ciclo de dos colegios de esta ciudad.

Con los datos de la encuesta se creó un cuadro comparativo en base a las variables de la investigación. Para el estudio cualitativo se seleccionaron 4 familias de descendientes de eslavos y paraguayos y a través de la realización de una entrevista abierta y en profundidad, con espacios dialógicos, se fueron construyendo los significados en relación padres e hijos con las percepciones de la etapa de la adolescencia, historias y reflexiones que fueron relatadas desde la emoción, describiendo particularidades de una época y una cultura.

Resultados y discusión

A continuación se presenta el resumen comparativo de las principales variables estudiadas y la frecuencia obtenida en las encuestas.

Cuadro 1. Encuesta padres de familias	TOTAL	F
Los padres de familias con descendencia extranjera, ¿se comunican con los hijos adolescentes de manera abierta y clara?	3,6	54
Los padres de familias con descendencia paraguaya ¿se comunican con los hijos adolescentes de manera abierta y clara?	3,4	51
Los adolescentes de familias con descendencia extranjera ¿se comunican con sus padres de manera abierta y clara?	3	45
Los adolescentes de familias con descendencia paraguaya, ¿se comunican con sus padres de manera abierta y clara?	3,2	48
Los padres de las familias con descendencia extranjera, ¿sienten que sus hijos adolescentes hablan seguros y confiados con ellos de sus dificultades y problemas?	3,26	49
Los padres de las familias con descendencia paraguaya. ¿sienten que sus hijos adolescentes hablan seguros y confiados con ellos de sus dificultades y problemas?	3,4	51
Los adolescentes de familias con descendencia extranjera, ¿se sienten seguros y confiados en sus padres y les cuentan sus problemas?	3	45
Los adolescentes de familias con descendencia paraguaya, ¿se sienten seguros y confiados en sus padres y les cuentan sus problemas?	3,0	46

Nunca=1, Algunas veces=2, Casi siempre=3, Siempre=4

Como observamos en el cuadro 1, el patrón de comunicación entre padres descendientes eslavos mantiene la frecuencia correspondiente a 49; mientras los de origen paraguayo son 51, superior a las otras familias.

Asimismo, en los hijos de descendientes eslavos, la frecuencia de apertura a la comunicación es de 45; y en los hijos de paraguayos, la frecuencia corresponde a 46. Donde no se marcan diferencias es entre los padres y adolescentes de las familias paraguayas, en donde la comunicación y relación es más abierta y eficaz.

En un rango comparativo no se muestra una gran diferencia en cómo se comunican con los hijos eslavos y paraguayos. Tanto padres como hijos consideran que hay diálogo abierto, que hay temas que son más fáciles de hablar sin temor y otros no. Los padres han respondido que pueden comunicarse con sus hijos con mayor confianza.

Cuadro 2. Los temas que más dificultan la comunicación entre padres e hijos.	TOTAL	F
Los padres de las familias con descendencia extranjera, ¿abordan el tema sexualidad con los hijos adolescentes?	1,33	20
Los padres de las familias con descendencia paraguaya, ¿abordan el tema sexualidad con los hijos adolescentes?	1,4	21
Los adolescentes de familias con descendencia extranjera, ¿abordan el tema sexualidad con sus padres?	1,13	17
Los adolescentes de familias con descendencia paraguaya, ¿abordan el tema sexualidad con sus padres?	1,13	17

Nunca=1, A veces=2 Casi siempre=3, Siempre=4

Cabe destacar que la variable que nos muestra un bajo nivel comunicacional entre adolescentes y padres es el tema “sexualidad”. El 93% de las respuestas de los adolescentes y padres de inmigrantes eslavos y paraguayos afirmaron que les es muy difícil preguntar acerca de lo que conocen, sienten o quieren saber sus hijos/as. Consideran que aunque hay cambios en la manera de relacionarse con sus hijos, la sexualidad es un tema difícil de hablar.

Los adolescentes también presentaron como una limitante conversar con sus padres; es más, lo hacen con otras personas adultas como parientes, vecinos, profesores y la mayoría expuso que lo hablan con sus pares, a diferencia de otros temas como: a) trabajo b) dinero c) amigos d) celular e) estudios, que con mayor libertad pueden conversar en sus casas.

El aprendizaje para vivir la sexualidad se inicia desde el principio de la vida, desde entonces el niño o la niña comienzan a formar sus sentimientos sexuales, desde entonces comienzan a aprender cómo se es hombre y cómo

se es mujer; desde entonces aprenden una manera de relacionarse con su cuerpo y cada uno de estos aprendizajes son fundamentales para su formación como persona y como ser sexual (Jiménez, Elisa, 1996).

Con respecto a los conflictos, los padres han manifestado no tener graves discusiones con sus hijos, pero la sexualidad es un tema pendiente entre ambos modelos familiares; así se determina que padres e hijos evitan hablar porque no se sienten con libertad.

Si analizamos la cita de Elisa Jiménez, ¿cómo entender la educación sexual, si se inicia desde el principio de la vida, en la niñez, adolescencia, donde en el espacio familiar se aprende a ser hombre o mujer? ¿Cómo entenderlos cuando los adolescentes pueden abrirse con sus padres para dialogar acerca de dinero, trabajo, estudio, amigos; pero cuando hablan de sexualidad lo hacen con sus pares, profesores u otros adultos?

Castellanos Falconier, identifica diferentes modelos de educación sexual y aunque muchos paradigmas ya fueron cambiando, el enfoque informativo-preventivo sigue vigente; donde hablar de sexualidad está dirigido a los hechos anatómicos y fisiológicos, prevenir las consecuencias del embarazo y conductas sexuales no responsables (UNFPA-BECA, 2003). La familia es el primer grupo social en que se origina la educación sexual, se supone que se complementa con la educación formal de las escuelas y colegios, si afirmamos que la sexualidad se inicia desde el comienzo de la vida y los padres son los responsables en esta formación (Peretti, 1985)

Resultado de la entrevista en profundidad a padres y madres de adolescentes

Los diseños fenomenológicos se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Lo que se pretende es reconocer las percepciones de las personas y el significado que le atribuyen a su experiencia. Por eso se incluyen el punto de vista del participante y su perspectiva construida colectivamente (Bogdan, 1999). Las fronteras en los diseños cualitativos no existen, porque se organizan entrevistas con personas interesadas en hablar de sus historias (Martens, 2005; Hernández Sampieri, 2010)

Las dimensiones de comunicación familiar y el modelo cultural de la familia se plantearon desde varios temas que permitieron generar espacios abiertos de diálogo en la entrevista.

- *¿Cuándo su hijo/a adolescente habla con usted, qué le cuenta?*

(...) Se hablan cosas del colegio, pero es muy callado y no me cuenta sus cosas privadas, pero; habla con su hermano mayor. No sé nada de lo que le pasa, si está enamorado...

Una reseña de la bibliografía sobre sexualidad del adolescente y su familia menciona que si los padres ejercen muy poca influencia en la expresión sexual del adolescente, raras veces o nunca los adolescentes conversan sobre sexo, pareciera que se hubiese cerrado violentamente una puerta cuando el o la adolescente traspasó el umbral de la infancia-pubertad; su mayor confianza en recibir información es de sus hermanos o sus pares (Falicov, 1999: 178)

(...) Ella cuenta cosas del colegio, de sus compañeras, de los problemas de Facebook, allí aprovecho para preguntar algunas cosas personales; es difícil, porque no se abre conmigo cuando hay otras personas escuchando.

Maturana ha expuesto que los seres humanos vivimos en el lenguaje, y “lenguajear” es un proceso de vivir en interacciones; pero se puede dar únicamente cuando las conversaciones de Colaboración son de confianza y respeto mutuo (Maturana, Conferencia PTF, Asunción, 2014).

La dificultad de un adolescente es comunicar algo a sus padres sin temor a que se lo juzgue o se considere una tontería; teme a no ser entendido, siente vergüenza, duda de si lo que le pasa es adecuado normal.

(...) La hora del mate es un momento que como madre busco un espacio para saber cómo están mis hijas, también cuando hacemos algo en la cocina aprovecho a conversar.

Las habilidades para la comunicación positiva (p.ej. empatía, escucha reflexiva, comentarios de apoyo) capacitan a las familias para compartir sus necesidades y preferencias. Así también el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos constituye dimensiones fundamentales para el crecimiento de los adolescentes para su interiorización de valores y las decisiones que toman ante conflictos sociales (Mestre & Delgado, 1999)

(...) Veo que mi hija tiene problemas cuando ya no quiere comer; antes le regañaba y le obligaba; pero me di cuenta que no hay resultados; espero el momento cuando se calma para preguntar de sus cosas.

La resolución de la etapa de la adolescencia no es rápida ni sencilla; los padres y los adolescentes tienen que desarrollar la paciencia y conservar una actitud amorosa y comunicativa, la fragilidad emocional del adolescente requiere de imágenes positivas de parte de los adultos. (Satir, 2002: 323).

Modelo cultural

- *¿Qué aspectos positivos ve su hijo/a en relación a los valores y tradiciones de su familia de origen?*

(...) Lo positivo de la familia de esclavos es el valor del trabajo, la administración del dinero y ahorro, que son valores culturales; mis hijas son en parte así, procuran y buscan progresar.

Son pocos los estudios socioculturales de las características familiares que influyen en la continuidad generacional. Si bien la Psicología Clínica reconoce el impacto en los hijos descendientes de segunda y tercera generación en sus actitudes y conductas; el modelo de la vida al que denominamos identidad cultural, puede explicar cómo la continuidad de ciertas cualidades y valores diferencian de a unas familias de otras.

(...) Quiero transmitir a mis hijos los valores que aprendí de mis abuelos y padres, el respeto a los mayores y la honestidad. Me acuerdo de una frase que se repetía en la familia “pobre, pero honesto”.

La docente argentina Margarita Rozas describe que la familia es un “todo” producto de un contexto social con relación a las condiciones estructurales vinculadas con el pasado, presente y futuro (Rozas, 2001)

(...) El sacrificio que hacían las abuelas y madres de antes en sostener la familia, no se compara a los tiempos actuales como vivimos las mujeres.

En estudios de sociología y antropología de finales del siglo XIX, se hace énfasis que las prescripciones del “rol maternal” que suponía una forma femenina domesticada con ciertas características como: receptividad, capacidad de contención y de nutrición no sólo de los hijos, sino de los hombres que volvían a sus hogares luego de arduos trabajos; se fue construyendo y naturalizando este tipo de ideal materno, donde niñas y varones crecían dentro de un espacio familiar en el cual la madre es el progenitor principal, encargada predominante de la crianza, cuidado y sustento de la familia (Burín, 2010: 79)

- *¿Qué aspectos negativos ve en los valores y tradiciones culturales de su familia de origen, que no desea para sus hijos?*

(...) la falta de diálogo de los niños, adolescentes con los adultos, el miedo a hablar; no se permitía interrumpir o decir opiniones; ahora se ve todo el daño que causa, la falta de comunicación en la familia... y procuro ser diferente con mis hijos.

El análisis histórico que realiza Edward Shorter permite reflexionar acerca de las transformaciones familiares y los factores que influyen en ellas.

Según este autor, las familias eran el mecanismo destinado al orden establecido durante un modelo o régimen político, una sociedad autoritaria, patriarcal y controladora. (Shorter, 1977)

(...) la discriminación a personas de otras culturas, religión, es un aspecto negativo de mi familia de origen; se hacían muchas críticas y eso no quiero repetir con mis hijos.

La identidad familiar son aquellas creencias compartidas por una familia se sostienen y transmiten mediante rituales y mitos. Estas creencias de nivel familiar abarcan: la religiosidad, la ética al trabajo, costumbres culinarias, fiestas y celebraciones familiares que son bodas, nacimientos, bautismos, funerales y las fechas religiosas, denotan a una comunidad y la definición de pertenencia a ella.

Las parejas o familias que no logran establecer un sentido de identidad compartida sufren graves desajustes en la relación hombre mujer, así como los hijos que de manera consciente o inconsciente sufren ante esta rigidez de no ser aceptados al desvincularse del modelo de la familia de origen. (Bennet, Wolin, Burín, 2010: 318)

Conclusiones

En cuanto a la comunicación entre padres y adolescentes en familias paraguayas y familias descendientes de inmigrantes eslavos en Carmen del Paraná, entendemos que la comunicación es el medio para la interacción, y que cada familia es un sistema que se ajusta a patrones, normas y pautas que son el reflejo inherente de un modelo cultural y social; que identifican y diferencian a una familia de otra.

Las habilidades comunicacionales positivas son el medio para la apertura al diálogo, la empatía, capacidad de escucha, permiten la adaptabilidad social; así también comunicación coercitiva, descalificativa, amenazante y discriminativa es un factor limitante y condicionante de las relaciones disfuncionales y patológicas.

La adolescencia es la transición de la niñez a la adultez, es una etapa de cambios, físicos, psíquicos y cognitivos. Es una confrontación no sólo con lo emocional sino con lo social, por lo cual la familia deberá ajustarse a esta transición de la adolescencia. Los conflictos se generan cuando los modelos tradicionales familiares no son flexibles en los roles y modelos tradicionales y generacionales de sus abuelos, padres permanecen y no se ajustan a los cambios culturales que viven sus hijos (Fried Schinitman, 2000).

Se afirma que la principal limitación en la comunicación entre padres e hijos adolescentes es el tema “sexualidad”, constatándose que es muy bajo

el nivel de frecuencia de cómo hablan adolescentes con sus padres. Se observa un rango mínimo de diferencia entre familias de origen de inmigrantes eslavos y familias paraguayas.

Según las entrevistas abiertas y en profundidad, los padres destacan que hay cierta diferencia en cómo fue la comunicación con sus propios padres o abuelos, varios mencionaron que actualmente procuran crear espacios de confianza, para que sus hijos adolescentes hablen con ellos.

Si la comunicación familiar actualmente es más abierta y flexible sería oportuno preguntarnos ¿Cómo entender por qué buscan sus hijos/as a otras personas como sus amigos, a profesores u otros adultos, para hablar de sexualidad?

Si los adolescentes ven a sus padres como modelos y guías de sus vidas ¿por qué les cuesta hablar con sus padres? ¿Será que sigue vigente el modelo preventivo de educación sexual, donde únicamente se transmiten conocimientos de cambios anatómicos, prevención de abuso sexual o embarazo? ¿Cómo es que el tema sexualidad sigue siendo tabú mezcla con temor y culpa? ¿Qué impide que los mismos padres de familias paraguayas o de origen extranjero se comuniquen desde sus propias emociones y sentimientos? ¿Qué sería ‘dialogar’ para los padres?

Un diálogo es un proceso formativo, una conversación donde se abre un espacio para varias voces, ideas, pensamientos, opiniones y sentimientos. La capacidad de diálogo invita a construir sentidos y significaciones, involucrando la comprensión y escucha activa (Bakhtin, 1986 en Fried Schinitman, 2000)

Referencias

- Alonso Fernández, M. (2005). Relaciones Familiares y ajustes en la adolescencia. Valladolid: Chile. Universidad de Valladolid: Departamento de Psicología.
- Burin, M. M. (2010). Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Cebeiro, M. (2007). La comunicación: Las posibilidades de la interacción humana. Barcelona: Paidós.
- Giro Miranda, J. (2007). Adolescencia, Inmigración e Identidad. La Escuela del siglo XXI.
- Gualtero, R. D. (2013). El Adolescente Cautivo. Barcelona: Gedisa.
- Henandez Sampieri, R. F. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

- Jaes Falicov, c. (1991). Transiciones de la familia. Continuidad y Cambio en el ciclo de vida. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mannoni, O. D. (1984). La Crisis de la Adolescencia. Denoel, Paris: Gedisa.
- Mestre, V., & Delgado, P. (1999). Psicología Moral y Crecimiento Personal. Barcelona: Ariel, pag. 181-190.
- Minuchín, S. y. (2006). Técnicas de terapia familiar. En S. y. Minuchín, Técnicas de terapia familiar (págs. 25-76). Buenos Aires: Paidós.
- Roberto, H. S., Carlo, F. C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación 5ª.edición. México: McGraw Hill.
- Samper, P. (1999). Variables Familiares y Formación en Valores. Valencia: Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Satir, V. (2002). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar. México, México: Editorial Pax México.
- Watzlawick, P. (2006). Teoría de la comunicación humana, interacciones, patologías y paradojas. Barcelona, España: Editorial Herder.

UN BREVE ESTUDIO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: Análisis desde la perspectiva de Bruner⁵

Larissa Gonçalves Miranda

Estudiante de Licenciatura en Lingüística

Universidad Federal Paulista/

Licenciatura en Bilingüismo Guaraní-Castellano

Universidad Nacional de Itapúa

Participante de Movilidad AUGM

gon.lm93@gmail.com

Introducción

El lenguaje es la forma sistemática que posibilita a los seres humanos comunicarse con los demás. Para Jerome Bruner, psicólogo estadounidense, esa capacidad de la especie humana aunque sea innata, como Noam Chomsky ha propuesto, requiere el aprendizaje del uso del lenguaje y ese aprendizaje del uso es hecho de forma comunicativa (Bruner, 1986, p. 118-119).

Para Bruner, sólo una parte de la efectividad de un enunciado está en las reglas de gramática. Para él, es imposible que el niño aprenda el lenguaje por repetición o imitación, como explica el asociacionismo, y también como explica la posición nativista, que trata del proceso de adquisición del lenguaje como un proceso casi milagroso. Luego, el vacío que hay entre este “imposible” y el “milagroso” puede ser explicado desde la siguiente manera: el niño necesita dominar las estructuras conceptuales del mundo que cubre el mundo del lenguaje – además de dominar las convenciones que hagan sus propósitos claros a través del lenguaje (Bruner, 1986, p. 41). La pragmática, por lo tanto, es la nueva incursión entre las teorías “milagrosa” e “imposible” (idem, p. 38).

Este trabajo consiste en el análisis del habla de Laura, una niña de tres años de edad, en una grabación en video de aproximadamente treinta y tres minutos. Laura, vive en Matão⁶ con su familia: padre, madre y hermano mayor. Su lengua materna es el portugués. Laura tiene contacto con sus abuelos, la bisabuela y su tía y también frecuenta una guardería de niños durante la semana. Así, la interacción social es algo constante en su rutina.

⁵ Trabajo realizado en la Cátedra de Psicolingüística, Segundo Curso, Licenciatura en Bilingüismo Guaraní-Castellano, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, Universidad Nacional de Itapúa, a cargo de la Prof. Mirtha Lugo.

⁶ Ciudad ubicada en el departamento de San Pablo - Brasil

La grabación fue hecha cuando Laura y la persona que grabó el video estaban en la casa de su tío, durante una reunión entre amigos y parientes. En el video, Laura interactúa con tres personas que a ella se dirigen, preguntándoles, respondiéndoles, haciéndoles observaciones o contando lo que pasa en su cotidiano.

Cuando el video se inicia Laura está en la escena, hablando con las personas sobre las sandalias de tacones. Después, habla sobre sus padres y sus amiguitas de la guardería. Enseguida va a la sala de televisión y habla sobre varios asuntos; por ejemplo, sobre cómo pintarse las uñas.

Posteriormente, comenta sobre su escuela de danza y pregunta a los que están ahí sobre sus zapatos y si les gusta algunos juegos de niños. Vuelve a la sala y juega con su hermana. Enseguida, Laura cuenta sobre una enfermedad que tuvo y sobre la perrita de su tío (que se llama Doreta). El video termina cuando Laura está corriendo en el garaje y hablando sobre los dulces que le gusta comer.

Utilizando el video, se hace un análisis general sobre los aspectos morfológicos, sintácticos, fonético-fonológicos del habla de la niña y además, se apunta al aspecto pragmático del habla, de acuerdo con Bruner, para quien “las facetas del lenguaje que el niño debe dominar para llegar a ser un ‘hablante nativo’ (...) no son y lógicamente, no pueden ser aprendidas independientemente una de la otra” (Bruner, 1986, p.21).

Revisión bibliográfica

¿Cómo aprende el niño? Esta es la pregunta que Bruner (1986) hace ya en la introducción de su libro titulado *El habla del niño*. Según él, el niño no usa frecuentemente las mismas reglas gramaticales que los adultos que están a su alrededor. Aún si las utilizara, es dudoso que el niño estuviera en contacto con modelos suficientes de esas reglas para poder aprenderlas por inducción.

Para dominar la lengua materna, el niño debe dominar la sintaxis, la semántica y la pragmática – tres facetas del lenguaje que no son y no pueden ser aprendidas separadamente una de la otra, de acuerdo con Bruner. Él afirma que la adquisición del lenguaje “empieza” antes de las primeras manifestaciones del habla léxico-gramatical del niño; empieza cuando madre y niño crean una estructura de acción recíproca, que les permite comunicarse y compartir realidades. Para el autor, las transacciones que ocurren dentro de esa estructura, llamadas *input* o entrada, posibilitan al niño conocer la gramática, la forma de hacer referencia y atribuir significados, así como la forma de llegar a sus objetivos de comunicación.

El niño, como resalta Bruner, no lograría estos prodigios si no tuviese, al mismo tiempo, una capacidad única y propensa para adquirir el lenguaje, algo similar a lo que Chomsky llamó Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD, en inglés *Language Acquisition Device*), mecanismo que no podría funcionar sin la ayuda del adulto. Juntos, incorporan una dimensión transaccional, que posibilita un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje (LASS, en inglés *Language Acquisition System*), sistema que estructura la entrada del lenguaje y la interacción en este mecanismo. Es la relación entre LAD y LASS lo que permite al niño que entre en la comunidad lingüística y, consecuentemente, tenga acceso a la cultura a través del lenguaje.

De la comunicación al habla

Para Bruner, importa saber el porqué del uso del lenguaje, si el ser humano posee una capacidad innata para el habla. Lenguaje, para él, es la forma sistemática que poseemos para comunicarnos con los otros. Esa aptitud humana es biológica en su origen y cultural en los medios por los cuales se expresa, ya que la capacidad intelectual del hombre evoluciona para permitirle usar los mecanismos protéticos que la cultura desarrolla para capacitar a sus integrantes.

De esta manera, el requerimiento del uso de la cultura como forma de manejo es, para Bruner, lo que induce al hombre a dominar el lenguaje, que es el medio de regularizar e interpretar la cultura. Esa interpretación empieza en el momento en que el niño nace. El autor ve el lenguaje, algo que le parece una facultad original, desde el punto de vista de esta forma de equipar al niño para “entrar en escena”, adquiriendo un medio para ocupar su lugar en la cultura.

Los niños poseen cuatro habilidades originales – disponibilidad de medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción. Sobre estas, Bruner apunta tres conclusiones. La primera es que, desde el inicio, el niño es activo en la búsqueda de regularidades existentes en el mundo que lo rodea, transformando la experiencia en estructuras con fines determinados, entrando en el mundo de las acciones humanas. Durante una gran parte de sus primeros dieciocho meses de edad, las actividades del niño son esencialmente sociales y comunicativas. Y gran parte de sus primeras acciones infantiles se pasa en situaciones familiares restrictas, que muestran un grado extraordinario de orden y sistematicidad. El lenguaje, de esta forma, permitirá al niño especificar, amplificar y expandir esas distinciones sobre el mundo.

Ninguna de esas cuatro habilidades “genera” el lenguaje, ya que ello requiere sensibilidad a un sistema con sonido, compulsiones gramaticales, requerimiento referencial, intenciones de comunicación. Esa sensibilidad es requerida con una función más general que la función lingüística, previniendo el medio, logrando fines con ayuda de los demás, etc. Por lo tanto, para que cualquier dispositivo de adquisición del lenguaje (innato o adquirido) pueda producir hipótesis lingüísticas, esos procedimientos más primitivos, recién citados, deben alcanzar niveles de funcionamiento requeridos.

Asociacionismo empirista vs. innatismo/nativismo

El niño necesita tener un conocimiento operativo (semántico) del mundo antes de adquirir el lenguaje. El autor destaca aún que las formas gramaticales de la lengua son estructuras superficiales que, para que sean adquiridas, dependen de la comprensión previa de los conceptos de acción semántica profundos o incluso protosemánticos. Para Bruner, estas dos teorías de adquisición del lenguaje son incompletas: la primera es imposible; la segunda, milagrosa. Ese vacío entre lo imposible y lo milagroso puede ser llenado por la **pragmática**, una vez que nos comunicamos teniendo en cuenta siempre una finalidad. Los niños adquieren nociones sobre cómo **descodificar** los enunciados, interpretando las intenciones por detrás de ellos. Para eso, necesitan no solamente la estructura del enunciado, sino de la naturaleza de las condiciones que hacen parte en el momento del habla.

Los actos de habla son varios medios lingüísticos de los cuales puede hacer uso el hablante, desde que respete las convenciones de su comunidad lingüística. Los niños necesitan aprender las condiciones de su uso para lograr comunicarse en una “forma feliz”.

Los actos de habla poseen condiciones:

- Condición preparatoria: establece una base apropiada para el enunciado;
- Condición esencial: encuentra condiciones lógicas para realizar un acto de habla;
- Condición de sinceridad: deseo de recibir la información;
- Condición de asociación: respeta la relación entre lo que habla y lo que escucha.

Según Bruner, el aprendizaje de estos actos de habla puede ser más “fácil y menos misterioso que el aprendizaje tanto de la sintaxis como de la

semántica” (Bruner, 1986, p. 40). El autor declara que los errores sintácticos de los niños raramente son seguidos de una corrección o resignificación semántica, mientras que los actos de habla reciben no sólo una realimentación inmediata, sino una corrección.

Aprender una lengua no es solamente aprender la gramática, es también aprender a lograr sus propios propósitos con el uso apropiado de esa gramática. La valoración de la intención da al adulto un papel más activo que la de un simple modelo que ayuda al niño a adquirir el lenguaje: le da un papel de “compañero transigente” que se dispone a negociar con el niño – lo que tiene que ver más con la sintaxis que con el campo semántico del léxico del niño, que se relaciona con ayudarlo a clarificar propósitos y conseguir expresarse de acuerdo con las condiciones y requerimiento de la cultura. Por eso los padres hablan con los niños a un nivel que ellos les puedan comprender – lo que Bruner llama sincronización. Es importante mantener la comunicación con el niño, pues de esta forma le permite extender el habla que tiene a nuevos contextos y satisfacer las condiciones de los actos del habla, regularizando el uso del lenguaje.

El niño debe dominar la estructura conceptual del mundo tanto social como físico, que es cubierto por el lenguaje, dominando las convenciones para que sus propósitos sean realizados por medio del lenguaje.

El niño está modelado para que la interacción comunicativa sea afectiva y armónica. La entrada en el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje pasa por una estructura interactiva, delineada por el Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje adulto, que es la rutina familiar de habla que le permite al niño comprender lo que está pasando, la forma como los adultos transmiten la cultura.

De la fase pre-lingüística a la lingüística, el Sistema de Apoyo de Adquisición del lenguaje ayuda por varios medios, por ejemplo, estimulando y modelando sustitutos lexicográficos y fraseológicos para los recursos gestuales y vocales, necesarios para la efectuación de diversas funciones comunicativas.

El crecimiento de la referencia

Según Putnam, citado por Bruner (1986), la cadena histórica causal que relaciona un *hecho referencial introductorio* y un *episodio referencial posterior* presupone cuatro puntos: primero, las personas pueden indicar entre sí que tienen una intención referencial o indicativa; el segundo es el hecho de que la referencia puede ir desde una precisión muy vaga hasta una previsión adecuada y definida (en una conversación, por ejemplo, dos personas, al referirse al mismo tema, pueden tener grados distintos de

precisión). El tercer presupuesto es que la referencia es una forma de interacción social que tiene que ver con el manejo de la *atención conjunta* (en el mismo ejemplo, una de las personas puede saber todo sobre el tema, mientras la otra solamente lo básico para comprender especificaciones posteriores, pero suficiente para que haya una interacción inicial). El último presupuesto habla respecto a la existencia de una *estructura de meta* en la acción de referirse.

Esa estructura se mantiene no sólo por la intención de referir, sino también por los medios de hacerlo y por la determinación de hasta qué punto se obtiene éxito. Esos medios contienen el conjunto de procedimientos por los cuales dos personas definen una ligación en su atención.

Bruner afirma que el niño (bebé) puede usar sonidos, no padrones, pero esos pueden ser interpretados y el adulto puede incluso imitarlo para que se mantenga la negociación de la atención. La comunidad lingüística llevará al niño a las formas padrones de referencia o a las formas que puedan ser accedidas por la comunidad. Para el autor, las convenciones lingüísticas y las formas padrones surgen de lentas transformaciones de procedimientos iniciales y naturales que se socializan en la negociación.

Bruner declara que el supuesto referencial parece ser muy abierto, pues salta desde normas *naturales* hasta normas *convencionales* muy fácilmente: un bebé de seis meses de edad, por ejemplo, redirecciona su atención siguiendo la línea de interés de la persona con la que interactúa, pero con un año de edad ya empieza a redireccionar su atención como respuesta a normas convencionales que son características del lenguaje adulto (como cambios característicos en la entonación, por ejemplo).

Para concluir, el psicólogo afirma que el niño, para alcanzar el dominio de la referencia, dependerá de su dominio del discurso y de las reglas del diálogo tanto como de sus actitudes particulares que dicen respeto a las percepciones de ligación con los sonidos y con las representaciones del mundo que él tiene en su mente.

Análisis de los datos

A continuación se presenta el análisis del habla de Laura desde los aspectos:

Fonético-Fonológico. Hay algunos procesos fonológicos de la niña que deben ser resaltados:

Ella no produce el fonema /r/ cuando este está en posición de onset complejo: /pofesora/ (*profesora*), /vido/, /gita/ (*gritar*), pero en sílabas

directas ya lo puede producir (como en /pofesora/), por esa razón, creemos que ese fonema todavía está en fase de desarrollo en su habla.

Otra consonante que la niña tiene dificultad en pronunciar es el fonema /ʎ/, o la “r retrofleja”, de común uso en el interior de San Pablo. Ella pronuncia /se'tijnu/ (*certinho*), /pena/ (*perna*), /fɔti/ (*forte*), /mo'de/ (*morder*), y a veces sustituye el fonema /ʎ/ por el /l/, como en /mulei/ (*mulher*). Sin embargo, a veces ya logra pronunciar el fonema en posición de coda, como en /fo.ʎmiga/. Podemos concluir que ambos fonemas, /ʎ/ y /t/ todavía son desarrolladas en el habla de Laura.

En algunas ocasiones, ella no produce el fonema /s/ en la palabra “mas”, sustituyéndolo por la vocal /i/: /mai/. Se supone que la niña está intentado aproximar su habla de la del adulto, a los cuales oye en su cotidiano⁷.

Laura ya produce en su habla prácticamente todos los fonemas usados en su dialecto. Sin embargo, los fonemas /t/, /ʎ/ e /k/ todavía no son producidos con mucha frecuencia. La lateral /ʎ/, é sustituida por un /l/, que es más fácil pronunciar (como en /mulei/) o simplemente por una /i/, como en /oio/ (*olho*).

Léxico: Las palabras con más repeticiones en su producción oral en el video son:

Ela (67 veces), *eu* (53), *não* (50), *que* (37), *é* (37), *tem* (21), *mas* (20), *sim* (20), *aquí* (18) y *minha* (16).

Sintáctico. Los enunciados producidos incluyen los de una sola palabra, combinación de dos sustantivos o más, combinación de sustantivos y verbos. Su enunciado más extenso fue:

Laura: *Não... lógico que não, queridinha. Eu tenho um copo, um copo sabe do que? De caneca. Ela óia mai bem do mundo, mai num fala. Ela tem olhos que tem... e aí eu danço, aí depois minha professora...*

Marcadores sintácticos

Oraciones coordinadas:

Laura: *Eu chamo ela, mas ela não xinga.*

Laura: *Ontem eu fui na minha escola da minha amiguinha que chama Paulona e ela consegue pulá sabe de que jeito?*

Laura: *É, puquê na casa dela tem copo de vido.*

⁷ La palabra “mas” suele ser pronunciada /mai/ o /mais/ en el habla informal.

Oraciones subordinadas:

Laura: *Ah, num sei como que ela chama.*

Laura: *É. Igual quando eu vo na minha academia.*

Laura: *Sim. A menina que tava lá na minha prima, ela te deu um bebê.*

Laura: *Olha o que ele tá fazendo.*

Laura: *Se corre em cima do carro, aí o tio briga. Laura: Então, eu vô ficá maiói lá grande pá mexê no Natal.*

Como se puede notar, la niña ya sabe el funcionamiento de ambos tipos de oraciones. Durante el video se percibe que utiliza mucho los conectores “mas” (adversativo) y “e” (aditivo) aunque que no sean necesarios y que sirven para llamar la atención del interlocutor hacia ella. Por eso, se puede decir que está en una fase de experimentación con palabras y aprendiendo sus funciones.

Discurso: Observamos que Laura tiene un poco de dificultad para explicar hechos. Por ejemplo, en un momento dijo que había vomitado y se le preguntó el porqué. Como probablemente no sabía la respuesta, comentó que se dio porque se quedó todo el día en casa de su abuela:

Laura: *Puique, é puique eu, eu tavu... puique eu tavu um dia inteiro na minha vô, aí eu vumitei.*

En otros casos, ella no sabe explicar la aserción que hizo, pero pareció que el hecho estaba demasiado claro para ella. Así, simplemente contestó lo obvio, pero sus interlocutores siguen preguntándole el porqué:

Laura: *A Ana Luiza que tem a mãe dela pareci vaca de leite*

Interlocutora 2- *Pur quê?*

Interlocutora 3- *Pur quê vaca di leite?*

Laura: *É leitinho di... coco.*

Interlocutora 4: *Leite di coco?*

Interlocutora 2: *E pur quê leiti di coco?*

Laura: *Leite di coco di vaca.*

Interlocutora 2- *Hm, mas pur que você acha isso?*

Laura: *Ela tem oio di vaca.*

O contestó de la forma más simple posible:

Interlocutora: *Por qué ela teve que gritá alto?*

Laura: **Porque sim.**

La niña también pide explicaciones siempre que algo le causa curiosidad, cuando desconoce algo o quiere saber más sobre sus interlocutores.

Ejemplos:

Laura: *Ela tem professora?*

Interlocutora: *Ela tem.*

Laura: *E você?*

Interlocutora: *Não... Ah, não. Eu num faço balé.*

Laura: *Então... Eu tenho uma professora.*

Interlocutora: *Eu tenho uma professora de faculdade.*

Laura: *I ela fai balé?*

Interlocutora: *Não.*

Laura: *E você?*

Interlocutora: *Não.*

Laura: *Não? E ela num dexa?*

Interlocutora: *Quem num dexa?*

Laura: *Sua professora?*

Interlocutora: *Não... Ela...*

Se observa también que es normal para la niña cambiar el asunto repentinamente y volver después a hablar sobre él.

Aspectos de la teoría observados en los datos

1. Según Bruner, el niño necesita tener un conocimiento operativo (semántico) sobre el mundo antes de adquirir el lenguaje. El autor destaca que las formas gramaticales de la lengua son estructuras superficiales que, para ser adquiridas, dependen de la comprensión previa de conceptos de acción semántica profunda o incluso protosemántica (Bruner, 1986, p. 37). Ejemplo:

Laura: *Sim. Ah, ah minina lá que tava lá na minha prima, ela se... **deu** bebê.*

Interlocutor: *Ela **teve** um bebê?*

Laura: **Tem.**

Interlocutor: *Como ele chama?*

Laura: *Natália.*

El verbo *ter*, en la lengua portuguesa puede tener varios aspectos semánticos. Uno de ellos es el sentido de “poseer” algo. Cuando Laura dice “tem” (‘tiene’), ese es el sentido que quiere transmitir (o sea, que la chica *tiene* un bebe).

En el fragmento arriba, podemos observar que Laura no conoce el otro aspecto semántico de “teve”, en que el verbo, conjugado en el pretérito

perfecto, posee una connotación e indica que el ocurrido todavía no ha terminado. Así, cuando el adulto rectifica en forma de pregunta “*ela teve un bebê?*” ella contesta: “*tem*”, lo que indica que, para ella, decir “*teve*” significa algo que a ocurrió en el pasado, lo que no condice con la representación mental que ella posee de ese ocurrido – que la chica todavía “*tem*” (tiene) un bebé.

2. Otro factor que nos gustaría destacar es el relacionado al “error” gramatical de los niños. Bruner afirma que los errores sintácticos de los niños raramente son seguidos de corrección o resignificación semántica, ya que esto no les impide ser comprendidos por su interlocutor; no compromete la función pragmática ni el contenido semántico del enunciado. Los actos de habla, sin embargo, reciben no solamente una realimentación semántica inmediata, como también una corrección, ya que compromete el sentido, como aquel reportado arriba.

De esta forma, siguiendo el propósito de Bruner de que el niño está atento a las regularidades de la lengua, podemos demostrar varios de esos usos de regularidades por la niña estudiada y que, por no comprometer el sentido, no recibieron resignificación.

- a) “*Mais bem*”:

Laura: *E ela, ela tem muito mune... E ela dança mai bem. Ela pula lá no altão.*

En lengua portuguesa, la forma superlativa de *bem* es *melhor*, es decir, una forma irregular, si se compara con ‘bonito’, por ejemplo: *mais bonito*, o *mais perto*, que Laura usa. Eso favorece la hipótesis de Bruner, la cual observa la tentativa de encontrar regularidades sintácticas en la estructura de la lengua por el niño y que, cuando son usadas no son resignificadas por el interlocutor.

Sin embargo, a nivel lexical, la niña fue corregida por su hermano mayor dos veces:

- b) “*Capete*”

Laura: *eu vomitei onti nu capeti*

Interlocutor 1: *Acha?*

Interlocutor 2: *Ondi?*

Hermano: *Tapete.*

En otro momento, la propia niña percibe que lo que había dicho no convenía y enseguida se corrige, pues el verbo *levar* (un verbo que significa ‘sacar algo de un lugar y trasladarlo a otro’) no combina con el adverbio de lugar *aquí*:

Laura: *Amanhã vou levá minha muneca aqui. Você dexa aqui.*

Interlocutor: *Ah, legal, né? Porque aí cê pode brincá aqui, né?*

Interlocutor: *É, puque eu vou **dexá** toda a boneca **aqui**.*

Interlocutor: Então tem que trazer a boneca.

Dentro de la clasificación propuesta por Niño Rojas (2006), Laura, la niña cuya habla estudiamos, estaría en la etapa lingüística. Podemos observar en su habla la presencia de regularizaciones, como las observadas en los ejemplos presentados arriba y que en sus tres años está en plena ampliación de sus capacidades lingüísticas. Las oraciones producidas por ella ya poseen una estructura muy similar a aquella producida por un hablante mayor de lengua portuguesa. La única excepción que encontramos fue la ausencia de oraciones en la voz pasiva. Eso puede ser explicado a través del factor edad: según Viana “la adquisición de las oraciones pasivas por niños ocurre tardíamente, si se compara a la adquisición de las oraciones activas” (Viana, 2013, p. 33).

Conclusiones

De los problemas que tuvimos para la realización del trabajo, destacamos el contexto. La teoría de Bruner valora el aspecto pragmático del habla, lo que implica estar familiarizado lo máximo posible con el contexto. Pero eso exigiría conocer mejor a la niña así como hacer un “acompañamiento” para observar su progreso, su cotidiano e interacción con su familia.

Sin embargo, muchos aspectos observados por Bruner se mostraron también en el video y logramos dilucidar con ellos el habla de la niña. Inicialmente, relacionamos la idea del conocimiento operativo (semántico), que es necesario que el niño posea antes de la adquisición del lenguaje, con algunos ejemplos del habla de Laura.

Otros aspectos estudiados por Bruner que podemos utilizar para nuestro trabajo son los relacionados al “error” gramatical de los niños y sobre las regularidades de la lengua. Al asociar esas teorías con el análisis de los datos recolectados, obtuvimos resultados satisfactorios para comprobar algunas de las concepciones de Bruner respecto a la adquisición del lenguaje.

Referencias

Bruner, J. S. (1986.) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Niño Rojas, V. M. (2006). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje – Fundamentos y práctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Viana, L. O. (2013) *Estudos sobre a aquisição da estrutura passiva por crianças*. Universidade de Brasília: Brasília.

ENSAYOS

ENTENDER LAS UNIVERSIDADES ACTUALES DESDE EL CONCEPTO DE CAMPO, HABITUS Y CAPITAL

Liliana Mabel Laupichler,

Docente de Lengua y Literatura Castellana, Licenciatura en Bilingüismo de la UNI (Paraguay). Desde 1995 es Docente de Educación Superior en la UCI. Licenciada en Pedagogía (1987) por la UC (Paraguay), Máster en Docencia Universitaria y Preuniversitaria (2009) por la UC (Paraguay) y la Ca Foscari (Italia), especialista en Gestión Educativa (2011). Maestría en Políticas Sociales en la UNAM (Argentina)
laupichlerliliana8@gmail.com

El propósito de este ensayo es reflexionar sobre las universidades actuales, en especial las paraguayas, desde la noción de campo, habitus y capital aportados por Bourdieu.

Las universidades actuales deben ser abordadas aceptando que han sufrido un cambio relevante, un cambio brusco. Bruner (2006:3-6) estudia este fenómeno en el contexto latinoamericano, indicando que el cambio se dio por la fuerte intervención del Estado, a través del Ministerio de Educación y otros organismos nacionales e internacionales, en la educación con políticas universitarias para orientar la educación hacia el mercado laboral. Los gobiernos justificaron estos cambios por la intención de modernizar el sistema educativo.

Bourdieu (2000:4) también se refiere a este cambio que afecta a la estructura social, él afirma que Estados Unidos impone al mundo categorías de percepción, que lo entiende como la colonización mundial a través de conceptos (capital humano, negocio universitario, financiamiento, beneficios, proveedores, servicios, políticas, gobernabilidad, control de calidad, emprendedores, etc.) que impone para describir las realidades, que llegan a ser instrumentos para la elaboración de políticas públicas en educación. Estos conceptos dan cuenta de “las transformaciones contemporáneas del Estado y refuerza de sus componentes policiales y penales, desregulación de los flujos financieros y desencajamiento del mercado de empleos, reducción de las protecciones sociales y celebración moralizante de la responsabilidad individual”. Así, se impone la hegemonía del mercado y la sumisión del Estado (Bourdieu, 2000:4), a través de estos conceptos:

Mercado	Estado
a. libertad	a. contrato
b. abierto	b. cerrado
c. flexible	c. rígido
d. dinámica, móvil	d. inmóvil, fijo
e. futuro, novedad	e. pasado, reconocido
f. crecimiento	f. inmovilidad, arcaísmo
g. individuo, individualidad	g. grupo, colectivismo
h. diversidad, autenticidad	h. uniformidad, artificialidad
i. democrático	i. autocrático (totalitario)

Fuente: Bordieu, P., “*La nueva vulgata planetaria*”.

A la “modernización” le acompaña una mayor regulación por parte del Estado, al respecto Verger (2013) indica que disminuye la responsabilidad del Estado de invertir más en la educación superior, por eso se da el cambio del rol del Estado respecto de la educación superior con el propósito de implantar las políticas neoliberales recomendadas por los organismos internacionales. La regulación por parte del Estado tiene un marco: ley de Educación Superior, que se destaca por la difusión de un discurso de mercado, la masificación de la educación superior, la promoción del aumento de universidades privadas, la conexión con las empresas que pasan a llamarse proveedores privados de educación superior y de financiamiento de investigación.

Este contexto es aclarado por la teoría de campo, del habitus y del capital de Bourdieu que permite entender lo complejo y cambiante que se ha tornado el funcionamiento de las universidades, que insertas en el mercado fortalecen y mantienen a través de la educación el modelo neoliberal. Habitus, campo y capital son los conceptos que permiten explicar la realidad de las universidades (p.2)

La noción de campo permite explicar que las toma de posición de las universidades, del Estado no son tomas de posición singulares de agentes singulares; permite entender los principios en función de los cuales se organizan los conflictos al interior de las universidades, de las universidades entre sí, de las universidades con el Estado o con los otras instituciones públicas o privadas, etc. (Pinto, 2002:91)

Bourdieu (1995) define el campo como un espacio social de disputa, de juego permanente por lograr la legitimidad entre agentes que poseen capitales diferenciados. En el campo se establecen relaciones entre agentes,

las relaciones van a ser del orden de la lucha, siempre hay conflicto, lucha de intereses. Las relaciones se densifican y hacen que cambie el posicionamiento de los agentes, que ponen en juego los recursos de los que disponen para alcanzar los bienes que sólo este campo específico puede proveer. Bourdieu reconoce en el campo a actores que “juegan”, el campo es un juego, en que se compite por los beneficios que da ese campo. Esta lucha entre los participantes son llamados agentes por él porque luchan, crean, participan en el juego, no son estáticos, tienen márgenes de maniobra. La lucha se entiende como lucha por el capital simbólico. Los agentes en el juego luchan, hacen alianza, crean, participan para obtener el capital simbólico que es aquello que le otorga legitimidad, prestigio y autoridad al agente que lo posee. Así, un campo puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. (Bourdieu y Wacquant, 1995).

“Esas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)”. (p. 70).

En cada campo se tienen instituciones y reglas específicas de funcionamiento. Los campos están asociados. Las instituciones que están en los campos tienen reglas de funcionamiento específico, los sujetos son los agentes de los campos, que luchan por el capital simbólico. (Bourdieu y Wacquant, 1995:72).

Habitus y capital son otros conceptos que acompaña al de campo. El habitus es la manera de maniobrar o el cómo aprenden a actuar dentro del campo. Los agentes tienen posiciones que ocupan dentro del campo, una posición en la estructura social. Los agentes luchan, entran en conflicto por un capital simbólico que es aquella especie de capital que le otorga legitimidad prestigio, autoridad al que lo posee. El capital existe en relación con el campo, da poder a los instrumentos materiales o encarnados de producción y reproducción, a las reglas que hacen funcionar el campo a los beneficios producidos en el campo. (Bourdieu-Waquant, 1995:72)

Según los conceptos anteriores, en la actualidad, las universidades consideradas como empresas económicas, trabajan constantemente para diferenciarse de sus rivales más próximos, otras universidades. Ellas compiten en el campo educativo por los jóvenes que puedan pagar una

cuota, así, por ejemplo en Paraguay, las universidades privadas (49) se quedan con las del 80% de la matrícula total. Compiten para estar bien posicionadas en los Ranking. De las más de 50 instituciones universitarias que existen en Paraguay, solo tres poseen un capital simbólico que las posiciona en la página Ranking Web por su antigüedad, las investigaciones que realiza, la cantidad de alumnos que posee, por las especialidades que desarrolla. Las universidades públicas (4) compiten para conseguir mayor presupuesto del Estado; una de ellas concentra el 80% del presupuesto destinado a la ES⁸.

La lucha en el campo educativo tiene el objetivo de reducir la competencia y establecer un monopolio sobre un sub-sector particular de campo. Así, en Paraguay, según el Proyecto de *Paraguay Competitivo*, financiado por el Conacyt y la Comunidad Europea, las universidades aparecen clasificadas en: universidad de investigación que son las que tienen investigadores con dedicación y producen investigación, universidad de educación cuyo currículum flexible se adapta a resolución de problemas y tienen profesores capacitados con experiencia profesional y las universidades locales que tiene docentes insertos en el mercado local y un currículum relacionado con la realidad local⁹.

Es resaltante ver cómo otros campos actúan sobre el campo educativo, lo que hace que los agentes se reacomoden por la exclusión de otros. En Paraguay, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), regulado por la Ley N° 4995 del Poder Legislativo, que está integrado, entre otros, por el Ministro de Educación y Cultura (MEC), ha intervenido tres universidades, dos privadas y una pública. El CONES y el MEC han entrado en conflicto a causa de esto con el Congreso de la Nación, donde están los propietarios de las universidades intervenidas y que permitieron la habilitación de estas universidades con muchas irregularidades.

Un aspecto importante respecto de la producción simbólica de los agentes al interior del campo educativo son las alianzas de otros campos que afectan al campo educativo. El Estado, en Paraguay, a través de instituciones que deben apoyar a las universidades, principalmente a las públicas, realizan alianzas con empresas privadas a las que aportan dinero destinado para el fortalecimiento de la investigación en las universidades. Las empresas se

⁸ Para mayor información ver en: Nelson Aguilera-Alfred y María Virginia Codas. GASTO Y FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PARAGUAY. <En: <http://www.fdhs.org.py/wordpress/gasto-y-financiamiento-de-la-educacion-superior-en-paraguay/>

⁹ Es un proyecto del Conacyt lanzado en el 2011." Un Paraguay competitivo: Desafío para la Educación Superior".

constituyen en grupos de interés que, promoviendo el bien común disputan con las universidades en el campo educativo.

En el campo educativo los agentes entran en conflicto para excluir del campo a algún participante actual o potencial. Así aparece en escena, la meritocracia que impone los valores relacionados con la capacidad individual y el espíritu de competencia. Los agentes, los jugadores, se ven impulsados a redoblar esfuerzos para conservar o redoblar su capital económico, social, cultural institucionalizado, simbólico; en otras palabras, por un salario, por una certificación, por una beca en el extranjero, por un proyecto de investigación porque el momento así lo exige, las reglas de juego obligan. Bourdieu dirá que las estrategias de un «jugador» es lo que define su juego y dependen no sólo del volumen y de la estructura de su capital en el momento considerado y de las chances en el “juego” que ellas le aseguran, sino también de la evolución en el tiempo del volumen y la estructura de su capital, es decir, de su trayectoria social y de las disposiciones (habitus) que se constituyeron en la relación prolongada con una cierta estructura objetiva de chances.

Estos procesos históricos pueden ser leídos en torno a cambios profundos en el campo educativo que implican a agentes, habitus, capitales. Entonces, las universidades insertas en el campo educativo están influenciadas por otros campos como el campo político, cultural y el económico.

El campo educativo se va transformando, acompañando los cambios políticos, económicos que se dan en la estructura social. Durkheim, (1976) ya había estudiado estas influencias, estas relaciones entre el sistema educativo y la estructura social. Utilizó el término *reproducción*: la sociedad, por una parte, se refleja en el interior del sistema educativo a través de la división del trabajo y la moral social, y, por otra parte, el sistema educativo se manifiesta exteriormente realimentando y reproduciendo ambas dimensiones, y, con ello, la sociedad.

Se dan grandes cambios en los 90, cambios al interior de las universidades que se entremezclan con lo económico con el fin de reproducir el *status quo* imperante, apoyados, promovidos por CEPAL y UNESCO (1992). Estos agentes promueven un modelo educativo que prioriza lo educacional a partir de la teoría del capital humano que viene del campo económico, aparecida en los años 60.

Esta teoría del capital humano pasa al campo educativo e impacta en los currículos de las carreras, que en Paraguay obligan a que se enfoquen hacia la educación basada en las competencias profesionales, con todo lo que esto implica (modificación del perfil de salida de los egresados, ajuste de los contenidos al mercado laboral, disminución de horas destinadas a materias

humanísticas, desaparición de carreras de Ciencias Humanas y Sociales como: Educación, Filosofía, Sociología, Antropología) en los sistemas de certificación y evaluación basados en la rendición de cuentas y las pruebas diagnósticas por las agencias de evaluación (en Paraguay esto tienen un costo muy elevado y no es financiado por el Estado, quien es el interesado en evaluar la calidad), el uso comercial que se hace de las TIC, la intromisión de empresas privadas en el campo de la formación profesional. Con este modelo implantado en el campo educativo, las titulaciones, consideradas capital, solo serán valoradas si son aceptadas en el campo productivo y si sus egresados tienen posibilidades de inserción laboral.

Apoyada por leyes que han acentuado la mercantilización de la educación: la educación superior responde a las necesidades e intereses económicos, (a otros campos) gestionada desde una óptica empresarial (promueve un capital simbólico y cultural ajustado al mercado), actuando para obtener los máximos beneficios al menor costo posible, transformando los problemas y fracasos escolares en problemas y fracasos personales, generando competitividad entre las personas y los centros educativos, (han cambiado las reglas de juego y los agentes deben reacomodarse para mantenerse en el campo o ser expulsados de él) proponiendo planes de mejora (de resultados), sin cambiar las condiciones de trabajo (menor ratio por aula, tiempo para el profesorado para la formación, investigación y discusión colectiva, direcciones escolares realmente pedagógicas y colectivas, etc.), etc.

Un último aspecto de gran relevancia en la construcción teórica de Bourdieu es la idea de que todo campo se encuentra controlado, al menos parcialmente, por algunos de sus agentes. (P. Bourdieu, 1986)

“Éstos, a su vez, ejercen tal control de manera relacional, es decir, para constituirse jerárquicamente requieren de la existencia de otros agentes, que estos últimos luchan por adquirir una mejor posición y que, al hacerlo, reconozcan implícitamente su jerarquía inferior en relación a quienes ostentan una superior. Para analizar el campo educativo es necesario entonces conceptualizar tanto el tipo de habitus dominante y válido en el mismo, como también las formas y tipos de capitales que sirven para actuar e imponer posiciones en él, aspectos que son comprensibles a partir de la aceptación de tal campo como espacio autónomo y diferenciado de otros campos. (p. 17)

Más mal que bien, el campo educativo funciona al interior de una sociedad capitalista, lo que parece estar más armónicamente vinculado, con

el campo de las finanzas es entonces el habitus dominante, el de éste y el capital económico conectado al modelo neoliberal es el dominante.

Referencias

- Bourdieu, Pierre. (2003) *Campo de poder, Campo intelectual*. Argentina: Cuadrata.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La nueva vulgata planetaria. Lamérique dans les tetes*. París: Le Monde. p.1-6.
- _____. (1996) *La Reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. 2°. México: Fontamara.
- _____. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Argentina: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1986). *La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales*. La nueva Sociología de la Educación (1986): p.103-129.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. (2005) *La lógica de los campos*. Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. Invitación a una sociología reflexiva. Trad. Ariel Dillon. 1°. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. p.63-99.
- Bruner, José Joaquín. *Mercados Universitarios: Ideas, Instrumentaciones y Seis Tesis en Conclusión*. 29 de setiembre de 2013 <<http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Imprimir.pdf>>.
- CEPAL. «DEPAL-UNESCO.» Vers. DOCUMENTO. setiembre de 2013. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Ed. NACIONES UNIDAS. 12 de agosto de 2014. <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/51410/Laalfabetizaciondelaspersonasjovenes.pdf>>.
- Durkheim, Emile. (1975) *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Pinto, Louis. (2002). *Pierre Bourdieu y la Teoría del mundo social*. México: Siglo XXI.
- Verger, Antoni. *Políticas de Mercado, Estado y Universidad: Hacia una conceptualización y Explicación del Fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior*. Revista de Educación (2011): p.111-360.

¿CÓMO SE ENSEÑA LA LITERATURA? ¿CÓMO SE APRENDE LA LITERATURA?

Dionisio Fleitas Lecoski.

Profesor de Lengua Guaraní, Traductor Guaraní-Castellano y Licenciado en Bilingüismo Guaraní-Castellano, Magíster en Lengua y Cultura Guaraní y Magíster en Ciencias del Lenguaje y la Literatura. Miembro de número de la Academia de la Lengua Guaraní. Docente de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay.
dlecoski@gmail.com

Al hablar de la Didáctica de la Literatura teniendo en cuenta los vocablos “Didáctica” y “Literatura” parece que solo se hablará de la “estrategia o el arte de enseñar la expresión de la belleza a través de las palabras”. Sin embargo, el avance del tiempo ha hecho que también el enfoque de la enseñanza de la Literatura vaya cambiando vertiginosamente.

Ese cambio de enfoques de enseñanza de la Literatura no es ninguna casualidad porque también la Didáctica misma, en su amplio sentido, ha cambiado. De un rol conductista que cumplía el docente, poseedor de todos los saberes en base a los conocimientos ya preestablecidos, en la actualidad pasa a ser orientador, guía, estimulador del saber, para que los alumnos vayan construyendo su aprendizaje en base a los conocimientos previos ya adquiridos en su contexto familiar o comunitario.

Ese rol conductista del docente también hacía que la enseñanza de la literatura en sus inicios, tuviera un enfoque tradicional historicista, sin llegar a ningún tipo de reflexión contextual de parte de los alumnos.

Esta enseñanza tradicional de la Literatura centraba su atención en la adquisición de saberes de carácter disciplinario de la Literatura, dando mucha importancia a las informaciones relacionadas a los autores, a las biografías, a las obras y a los movimientos literarios. Otro aspecto importante de este enfoque es la presentación de las obras literarias como modelos lingüísticos a seguir.

El paso del tiempo y las investigaciones realizadas demostraron que este enfoque no llenaba las expectativas de los alumnos o el propósito final de la enseñanza de la literatura, cual es el desarrollo de la competencia literaria, y por ende, de la competencia comunicativa.

En cuanto a la formación de la competencia literaria se puede decir que esta tarea no es exclusivamente responsabilidad del área de la Lengua y la Literatura; aquí está en juego la formación completa de la persona, por lo tanto, no alcanzará el trabajo realizado en la escuela ni otra enseñanza

formal, también se necesitará la colaboración de los ambientes familiar y comunitario, que cumplen un rol fundamental para el desarrollo de las capacidades de recepción y apreciación de los mensajes literarios por parte de los alumnos.

El desarrollo de la competencia literaria implica centrarse en el hábito de la lectura y de las habilidades lingüísticas relacionadas con la competencia literaria, en donde son fundamentales la comprensión y la interpretación de los textos, y fomentar el gusto a la lectura, esto significa, trabajar más en la formación de los alumnos sobre cómo leer y no precisamente en dar informaciones.

Esto no es una tarea fácil para el docente porque normalmente él es producto de un sistema diferente de enseñanza de la Lengua y la Literatura, por lo que el cambio que tiene que producirse en él va más allá de la aptitud; implica un cambio de actitud hacia el nuevo enfoque que se propone, que cada día va evolucionando, porque pasar de la información acerca de la Literatura al desarrollo de la competencia literaria ya no es el fin último; en la actualidad se necesita llegar a través de la Literatura al desarrollo de la competencia comunicativa.

La nueva perspectiva exige hacer la conexión entre la obra, el autor y el lector. Este último tendrá un papel importante en la recreación de la obra literaria, claro está, que no podrá cambiar el texto, pero sí podrá estar de acuerdo o disentir en parte o en su totalidad con lo expuesto en el texto. La producción literaria, creada como mera propuesta por el autor, toma vida a partir de la experiencia del receptor, de su estado anímico, del tiempo y la circunstancia en que se produce la lectura.

Atendiendo la experiencia como estudiante de la Literatura se puede expresar con total certeza que esta nueva perspectiva no tiene nada de parecido con lo que se hacía antes, donde la responsabilidad del alumno era la de ser conocedor del autor y a veces nada más que lector de fragmentos de la obra sin llegar a la conexión de esa producción con su propia experiencia. Entonces, se propone una Didáctica de la Literatura muy diferente a la tradicional, una Didáctica que incorpora las habilidades productivas y promueve la creatividad de los alumnos, la selección de textos atendiendo los intereses de los alumnos, en donde el rol del profesor es el de asesor en la toma de decisiones de los estudiantes sobre qué tipo de textos podrían leer.

La selección de los libros para crear el hábito de la lectura debe basarse en textos que motiven a los alumnos, y para que se dé esta situación los textos deben ser siempre próximos al futuro receptor; por lo tanto, en el momento de la selección, se deben tener en cuenta los temas, los personajes, el

lenguaje y los aspectos formales. Los temas serán interesantes para los alumnos por su contenido más que por su forma, hay que elegir aquellas obras que estén relacionadas con la preocupación del alumno atendiendo su edad, su realidad social, sus intereses y gustos.

En cuanto a los personajes, serán interesantes aquellos con los que ellos se identifiquen, ya que el niño o el joven está en pleno desarrollo de su personalidad, por lo que aquel personaje que pase por la misma situación que él en cuanto a conflictos o desafíos que debe ir superando, más interesante será para el estudiante.

Un lenguaje sencillo en los inicios será fundamental para lograr el hábito de la lectura porque nadie quiere leer algo que no entiende, y mucho menos podrá producirse esa conexión si el lenguaje no es acorde al receptor, debe ser de lo más sencillo a lo más complejo. A más del lenguaje, hay que tener en cuenta el aspecto formal del texto a leer, el texto debe ser atractivo a simple vista, y esa atracción se dará si la presentación se relaciona con su contexto.

Este es un aspecto, por ejemplo, que debe superar la Literatura en Guaraní, que presenta una obra con imágenes de indígenas o campesinos descalzos, siempre con sombrero y hasta relacionados con la pobreza. Si el niño o joven no conoce ese contexto o su realidad es totalmente diferente, no le será atractivo ese tipo de presentación, porque pensará o se preguntará por qué él debe leer en una lengua del indígena o del campesino cuando su mundo es diferente. Este aspecto se debe mejorar para la promoción de la Literatura en Guaraní.

Hay que buscar las estrategias más adecuadas para la enseñanza de la Literatura, que propicien el desarrollo de la competencia literaria, y a través de ésta la competencia comunicativa, porque no se debe separar la Literatura de la Lengua. Se propone entonces articular la Teoría Literaria con la Didáctica de la Literatura; es decir, no dejar de lado la historicidad del texto literario. Tener en cuenta la historia para un análisis intrínseco de los textos y no desde el soporte cronológico, utilizar el soporte cronológico como una línea en la que se apoyan los hechos, pero no como criterio de organización.

El docente es un orientador, alguien que estimula permanentemente y es capaz de hacer prender en el alumno el hábito de la lectura. Así convertirá a su alumno en constructor de su propio aprendizaje literario. Si el alumno es el protagonista principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Literatura, debe orientar sus actividades para desarrollar no solo la competencia literaria y comunicativa, sino también la capacidad crítica.

Normas y Condiciones para publicar en UNIHUMANITAS

(Aprobadas por Res. CD 20/14 de fecha 24 de junio de 2014)

UNIHUMANITAS es una publicación académica y periódica anual, editada por la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, Paraguay. Se publica en formato impreso y electrónico, de distribución gratuita. La Misión de la Revista es la difusión de los trabajos académicos y de investigación que se constituyen en aportes a la discusión de problemas educativos, sociales y lingüísticos del ámbito nacional, regional e internacional. La Visión de la Revista apunta a desarrollarse como un foro plural que posibilita la divulgación de los temas, disciplinas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la investigación educativa, lingüística y de las ciencias sociales.

Incluye secciones temáticas, cuyas contribuciones se solicitan por convocatorias abiertas, que son dictaminadas y seleccionadas por el pleno del comité editorial valorando su relevancia. Permanentemente mantiene un espacio para investigaciones recientes de cualquier tema educativo, social y/o lingüístico.

Puede consultarse, en acceso abierto, en la página de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní o a través de la Página de la Universidad Nacional de Itapúa (www.uni.edu.py/humanidades).

Sobre materiales que recibe UNIHUMANITAS:

Se reciben para su publicación materiales originales e inéditos. Los autores, al enviar su trabajo, deberán manifestar que es original y que no ha sido postulado en otra publicación.

Se buscará que tengan un interés que rebase los límites de una institución o programa particular. No se aceptarán artículos de género periodístico o comentarios generales. Estos géneros ya son publicados a través de la HUMANITAS-La Revista. Todos los tipos de colaboración seguirán el doble proceso de evaluación estipulado por el Comité Editorial.

Las colaboraciones que se envíen podrán ser:

- **Artículos de investigación empírica** con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio;
- **Intervenciones educativas y sistematización de experiencias**, cuya finalidad es la transformación o innovación educativa y que incluyan referencias a otras experiencias y debate conceptual;

- **Estudios de tipo evaluativo o diagnóstico** que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora (estudios nacionales, regionales) o que valoren resultados de diferentes estudios;
- **Revisiones**, estados de arte o estados de conocimiento sobre un tema.
- **Aportes de discusión**, reseñas temáticas, metodológicas y de libros.
- **Ensayos** relacionados a los ejes propuestos,

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación. El Comité Editorial no está obligado a publicar todos los artículos recepcionados; serán registrados en una base de datos para su posterior publicación.

En caso de que un artículo no cumpla con los requisitos de publicación, atente contra la ética profesional, o se detecte un posible conflicto de intereses, el Comité Editorial podrá rechazar en forma justificada.

Sobre el proceso de dictaminación:

Los trabajos se someten a dos etapas de dictaminación: a) una primera lectura por parte del Consejo Editorial con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista y b) en caso de ser aceptado, es este organismo quien propone dos dictaminadores externos especialistas en el tema a quienes será enviado.

En todo el proceso se conservará el anonimato de árbitros y autores y la adscripción de los primeros será distinta a la del autor, sin identificar a los dictaminadores, se envían al autor los dictámenes recibidos con el objeto de contribuir al mejoramiento de las contribuciones.

El resultado del dictamen podrá ser:

- Aceptado sin modificaciones o con modificaciones menores
- Condicionado a una revisión y nueva presentación
- Rechazado

En caso de discrepancia entre aceptado y rechazado, el texto será enviado a un tercer árbitro cuya decisión definirá su estatus de publicación, en este caso, se enviarán al autor, junto con la carta de decisión respecto a la

contribución presentada, los dos dictámenes que la revista consideró para la decisión.

El dictamen final es inapelable.

El lapso máximo para dar un dictamen será de tres meses a partir de la fecha en que se reciba el artículo.

Sobre cesión de derechos:

El(los) autor(es) concede(n) la autorización para que su material sea difundido en UNIHUMANITAS por medios magnéticos y electrónicos. Los derechos patrimoniales de los artículos publicados son cedidos al Consejo Editorial, tras la aceptación académica y editorial del original para que éste se publique y distribuya tanto en versión impresa como electrónica; asimismo, el(los) autor(es) conserva(n) sus derechos morales conforme lo establece la ley. La carta de cesión de derechos será remitida por correo electrónico a humanitas.uni.py@gmail.com.

Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Sobre los autores:

Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.

Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación. Se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.

El autor principal recibirá gratuitamente un ejemplar de la revista.

Declaratoria de conflicto de intereses:

- Autores individuales: los autores son responsables de revelar las relaciones personales y financieras que pudieran sesgar su trabajo.
- Apoyo a los proyectos: los autores deben describir y mencionar, en su caso, el papel del patrocinador del estudio.

- **Árbitros:** los evaluadores o miembros del Comité Editorial que participen en el proceso editorial deben dar a conocer cualquier conflicto de intereses que pudiera sesgar sus opiniones sobre el informe. En dicho caso, deberán comunicarlo a la revista de inmediato y excusarse de participar en el juicio de pares si consideran que es lo apropiado.

Presentación de los originales

Los trabajos deberán enviarse por correo electrónico a: **humanitas.uni.py@gmail.com**. Se acusará recibo al autor de los originales en el plazo de treinta días hábiles desde la recepción. El Consejo de Redacción resolverá sobre su publicación en un plazo máximo de seis meses.

Se procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación. Su revisión será por medio de arbitraje ciego por pares y, a la vista del mismo, el Consejo de Redacción decidirá si procede o no su publicación, notificándose a los autores.

Se admitirán trabajos escritos en español, guaraní o portugués.

Extensión de los textos:

Los artículos de investigación, intervenciones educativas y sistematización de experiencias, estudios de tipo evaluativo o diagnóstico y revisiones tendrán una extensión máxima de 15 (quince) páginas tamaño A4, incluyendo gráficas, cuadros y bibliografía. Los trabajos deberán estar escritos con una fuente de tamaño no inferior a 12 puntos y a 1,5 entrelíneas.

Los aportes de discusión, reseñas temáticas, metodológicas y de libros tendrán una extensión máxima de 3 (tres) páginas en tamaño A4.

Los documentos deberán enviarse en Microsoft Word (con extensión .doc)

La primera página deberá incluir:

- **Título del trabajo**, de preferencia breve, que refiera claramente el contenido.
- **Autor/es**, indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos (firma de autor).
- **Institución y departamento de adscripción laboral**. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su formación.
- **Dirección postal institucional**, incluyendo país.

- **Teléfono.**
- **Dirección de correo electrónico.**
- **Breve currículum del autor principal**

El artículo comprenderá un resumen en castellano, no mayor de 300 palabras, así como hasta cinco palabras clave; “Abstract” y “Key Words”; Introducción, Secciones del Cuerpo del Artículo, Metodología, Resultados y Discusión, Conclusión, Referencias Bibliográfica, las cuales se detallarán al final del texto, siguiendo las normativas de la American Psychological Association (APA) vigentes.

A los autores paraguayos se les solicitará de también la producción en guaraní del: “Ñemombyky” y “Ñe’ëtekotevëvéva”.

Los cuadros y las gráficas deberán presentarse en el mismo archivo. Cuando el trabajo sea aceptado, el equipo de redacción podrá solicitar a los autores algunos elementos gráficos por separado o bien los datos numéricos de las gráficas.

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas.

Los editores se reservan el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzguen pertinentes.

Al enviar sus trabajos los autores aceptan estas instrucciones así como las normas editoriales de UNIHUMANITAS.