

ISSN (IMPRESO): 2304-4330  
ISSN (EN LÍNEA): 2413-936X



# HORIZONTE DE LA CIENCIA

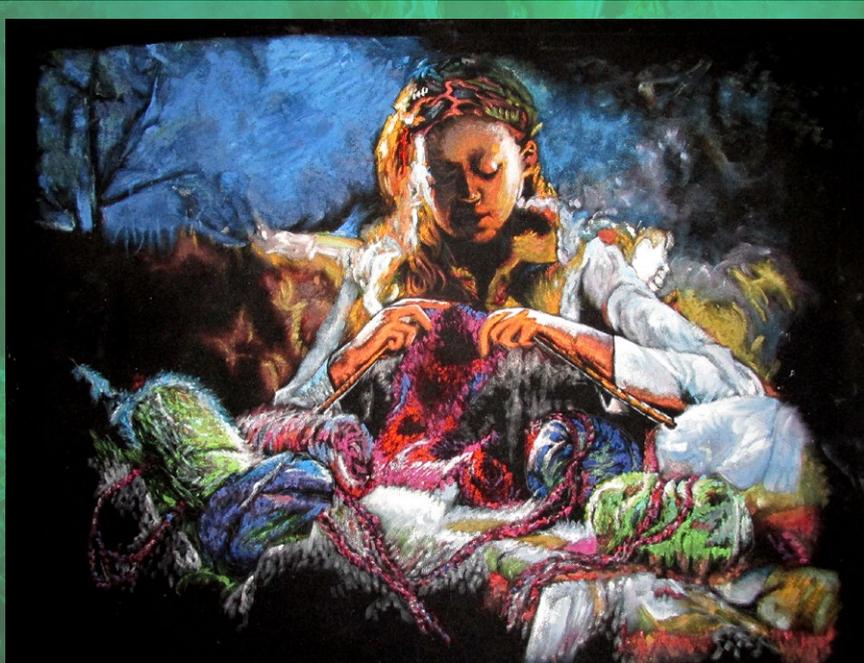


REVISTA CIENTÍFICA DE LA UNIDAD DE POSGRADO Y LA FACULTAD DE  
EDUCACIÓN, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

AÑO 8

No. 14

ENERO - JUNIO, 2018



Huancayo, Junín, Perú

## **AUTORIDADES UNIVERSITARIAS**

RECTOR

Dr. Moisés Vásquez Caicedo

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Layli Maravi Baldeón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Delia Gamarra Gamarra

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Dr. Jesús Tello Yance

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Bartolomé Sáenz Loayza

## **DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DIRECTOR

Dr. Carlos Rengifo López

COORDINADORA ACADÉMICA

Dra. Rosario Huyhua Quispe

COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Mg. Bladimiro Soto Medrano

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director: **Jorge Luis Yangali Vargas**

Miembros de la Comisión Científica

**José Ramón Alcántara Mejía**, Universidad Iberoamericana, México

**László Scholz**, Oberlin College. Department of Hispanic Studies, United States

**Laura Marta Guerrero Guadarrama**, Universidad Iberoamericana, México

**Dong Hwan Kim**, Seoul National University, Korea

**Jorge Prado Zavala**, Instituto de Educación Media Superior, México

**Shirley Carolina Andrade Andrade**, Universidad Internacional SEK, Ecuador

**Lázaro Hilario Tuz Chi**, Universidad de Oriente, Mérida, México.

**Jesús Téllez Rojas**, Universidad Autónoma del Estado de México

**Karina Mauro**, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET / UBA - UNA), Argentina

**Zenón Depaz Toledo**, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

**Víctor Hugo Martel Vidal**, Universidad Nacional de Educación – La Cantuta, Perú

**Rubén Gómez Díaz**, Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, Perú

**Alfredo Bushby**, Pontificia Universidad Católica del Perú

**Luis Yarlequé Chocas**, Universidad Nacional del Centro del Perú

**Ludencino Huamán Huayta**, Universidad Nacional del Centro del Perú

**Carlos Mezarina Aguirre**, Universidad Continental, Perú

**Julio César Carhuaricra Meza**, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

**Clorinda Barrionuevo Torres**, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú

**Sanyorei Porras Cosme**, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

**Régulo Antezana Iparraguirre**, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú

**Rolando Alfredo Quispe Morales**, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú

**Ernesto Cruz Sánchez**, Universidad Nacional de Trujillo, Perú

**Moisés Córdova Márquez**, Universidad Nacional de Educación, La Cantuta, Perú

**Adalberto Lucas Cabello**, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú

Equipo de revisión, redacción

: **Augusto Matamoros, Patricia Orihuela y Gina Salomé**

Equipo de traducción

: **Aníbal Cárdenas Ayala, Juan Reymundo Vega e Iván Angues Bambarén**

Equipo de edición, diagramación, diseño y arte

: **Omar Manrique Marquez y Bladimiro Soto Medrano**

Edición electrónica

: **Rusel Hilario Daga Salazar**

Equipo de divulgación científica

: **Mavel Gago**

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No. 2011-15024

Domicilio: Av. Mariscal Castilla N° 3909 - El Tambo - Huancayo. Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer nivel (ambiente 311). Código Postal 12000. Facultad de Educación-Universidad de Posgrado.

Central Telefónica: 0051(064) 48 10 60 - Fax: 0051(064) 24 85 95.

e-mail: [horizontedelaciencia@uncp.edu.pe](mailto:horizontedelaciencia@uncp.edu.pe)

<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Impreso en Grapex Perú S.R.L.

Tiraje: 1000 ejemplares

Domicilio: Jr. Ancash N° 159/ Telf. (064) 2124 92

Distribución gratuita y por canje.

*Horizonte de la Ciencia* es una revista semestral editada por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación científica, especializada e indexada en el catálogo del Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; Latindex. Asimismo, se encuentra en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie) México, en las Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), México, en el Repositorio de la Universidad de Rioja, Dialnet, España y en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, Alicia de Perú. Aparece en formato impreso en los meses de julio y diciembre de cada año. En la revista se difunden artículos científicos y de reflexión producto de procesos de investigación, los cuales pueden ser redactados en español o portugués. La línea editorial de *Horizonte de la Ciencia* abarca temáticas relacionadas con el quehacer educativo, las ciencias sociales y las humanidades; esto es, de disciplinas como la filosofía, literatura, estética, antropología, historia, sociología, psicología, teología, comunicación, etc. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pre y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. Los artículos son sometidos a una evaluación y arbitraje por parte de reconocidos académicos que forman parte del Comité Científico. El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores. La revista emplea los servicios de Crossref para generar a sus artículos los identificadores de objetos digitales (DOI) correspondientes.

Leyenda de portada: Solis, Gilmar (s.f.) *Tejiendo colores*; óleo sobre tela pana 65 x 72 cm. Escuela Superior de Formación Artística Pública San Pedro de Cajas.

Indizado en:

Directorios:



Base de Datos:



Repositorios:



---

Horizonte de la ciencia. Revista científica de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Año 1, no. 1 (ene. 2011)- Huancayo, Junín: Universidad Nacional del Centro del Perú, 2011-v.; 29 cm.

Semestral.

Depósito Legal: 2011-15024

ISSN: 2304-4330/2413-936X

Directores: Nicanor Moya Rojas/ Fabio Contreras Oré /Jorge Yangali Vargas.

1. Educación. 2. Investigación. 3. Ciencias Sociales. 4. Publicaciones periódicas.

Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Unidad de Postgrado.  
Biblioteca Nacional del Perú.

---

Evaladores pares para este número:

Clorinda Barrionuevo Torres, Julio César Carhuarica, Lázaro Tuz Chi, Zenón Depaz Toledo, Ernesto Cruz Sánchez, Djamilia Gallegos Espinoza, Rolando Alfredo Quispe Morales, Daniel Cárdenas Canales, Raúl Quincho Apumayta, Régulo Antezana Iparraguirre, Sanyorei Porras Cosme, László Scholz, Saúl Jesús Mallqui.

Para el monitoreo de similitudes *Horizonte de la ciencia* emplea TURNITIN.



Se recomienda a nuestros autores crear una cuenta en Google Académico para hacer un seguimiento personal del índice h de sus publicaciones. Quienes publican en *Horizonte de la ciencia* pueden importar/exportar sus trabajos a través de su cuenta en ORCID.



# Contenido

## Editorial

#SeisPorCiento, ¡Ya!

*Jorge Luis Yangali Vargas*

07

## Investigación en Humanidades

Elaboración conceptual de 'lo indio' y 'lo indígena'  
(Análisis etimológico fundamentado en la teoría del indoeuropeo).

*Moisés Córdova Márquez*

11

Periodismo y literatura: apuntes para el estudio de la nueva prensa provinciana,  
el caso de la revista *Incontrastable*.

*Elvis Villanueva Basilio*

25

## Investigación en Ciencias Sociales

Representaciones sociales de democracia y actitudes hacia la política  
en contexto electoral en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana

*Carlos Arenas Iparraguirre, Héctor Hernández Valz, Ma. Luisa Matalinares Calvet, Manuel Campos Roldán,  
Roberto Aliaga, Denis Dávila, José Mireles, Diana Arenas Ramírez, Susana Roggero, Miguel Barboza y  
Juan Yaringaño.*

39

Posibilidades para repensar y reescribir la Historia: Importancia del hallazgo  
de "La Dama de Cao"

*Nicole Púñez Lazo*

59

## Investigación en Educación

Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía

*Lucas G. Gago Galvagno, Matías Periale y Angel M. Elgier*

77

Reflexiones para una evaluación constructivista

*Fabio Abraham Contreras Oré*

87

Una añeja teoría de la verdad en el novísimo enfoque por competencias  
del Currículo Nacional del Perú

*Jesús Anatolio Huamán Rojas*

101

Educación y desarrollo social

*Evelin Ketty Blancas Torres*

113

Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios

*Ana María Huambachano Coll Cárdenas y Edson Jorge Huairé Inacio*

123

Capacitación en gestión universitaria para lograr competencias laborales en el personal  
administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, 2017

*Abdías Chávez Epiquén, Ketty Marilú Moscoso Paucarchuco y Zoraida Rocío Manrique Chávez*

131

La educación productiva en el desarrollo agropecuario y en la formación integral de los estudiantes de educación secundaria del distrito de Yarusyacan – Pasco

*Mery Nora Atencio Rivera*

141

### **Pautas para la presentación de ensayos, artículos y reseñas**

# #SeisPorCiento, ¡Ya!

El 2017 los profesores peruanos de la Educación Básica realizaron una huelga nacional de más de un trimestre, en la que demostraron disciplina, sacrificio y compromiso con la misión de su sector; valores que los titulares del Ministerio de Educación no han aprendido a destacar. Los resultados de su acto redundaron en “mejoras” salariales; no obstante su principal pliego que es la asignación presupuestal para su sector del #6%<sup>2</sup> del PBI sigue siendo un pendiente que ningún gobierno, a pesar de que el Estado peruano ha suscrito las declaraciones globales de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), quiere asumir frontal y estratégicamente.

La demanda magisterial tiene que ver con una carrera contra el tiempo ya que la inoperancia y desidia relega generaciones estudiantiles. Para quienes gobiernan el Perú se tiene como meta alcanzar a invertir el 6% recién el 2021, en el tan esperado Bicentenario. Mientras que para la Unesco desde la firma de Incheon, el 2015, se tiene que incrementar el gasto público en educación, entre el 4% y un 6%, siguiendo lo actuado por los países referentes. En el criollo entendimiento de quienes asumen la función de gobierno en el Perú se sobrentenderá – de no ejecutarse el 2021- que la demanda global del principal ente rector de la educación es aplazable hasta su límite, vale decir al 2030. Para que el #SeisPorCiento en educación sea una realidad resulta imperativo que la sociedad civil peruana se sume al pliego magisterial. Su moratoria incide en proyectos nacionales que igualmente se ven relegados como son: la descentralización, inclusión de todxs, generación de tecnologías limpias, etc.

En nuestra editorial del 2016 insistíamos en la necesidad de incluir en nuestros proyectos institucionales las históricas demandas de los pueblos originarios. De nuestra parte lo hemos ido asimilando y en nuestro hacer hemos *interculturalizado* la revista al formular los títulos y palabras clave de los artículos que aquí se publican en quechua. Sin embargo, observamos que proyectos como pudieran no ser sostenibles sino dejásemos de contar con la base material que la concreta. Motivo por el cual exigimos #SeisPorCiento, ¡Ya!

Jorge Luis Yangali Vargas  
Director

## Referencias Bibliográficas.

Unesco y otros (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Unesco (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Unesco. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Unesco (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Nueva York: Unesco. Tomado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)

Yangali, J. (2016) La educación hacia el bicentenario: inclusión. *Horizonte de la Ciencia* 6 (11): 7-12.

1 La huelga del 2017 fue diferente a las de anteriores décadas por múltiples razones. Creemos que una de ellas es que quienes la abanderaron no cargaban sobre sus espaldas el estigma de haber “desaprobado” las evaluaciones de ingreso o ascenso; al contrario se trata de docentes que superaron las vallas meritocráticas.

2 Empleamos la etiqueta o *hashtag* con fines de activismo en las redes.



SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN  
HUMANIDADES



## Elaboración conceptual de ‘lo indio’ y ‘lo indígena’ (Análisis etimológico fundamentado en la teoría del indoeuropeo)

### ‘Indyu kay’ ‘Indigena kaywan’ umachakuy lulaychu

Moisés Córdova Márquez\*

#### Resumen

Aborda la elaboración conceptual de ‘lo indio’ y ‘lo indígena’, con el fin de desmontar el andamiaje teórico en torno a estas categorías, cuyos orígenes se remontan a los inicios de la civilización occidental. Para esto, indaga en la reserva de sentido presente en dichos conceptos y traza el mapa de la evolución de ambos términos a través del tiempo, estableciendo su filogénesis. Se concluye que el término ‘indio’, usado para designar a los nativos de América y todo lo que proceda de este continente, no es una equivocación como usualmente se sostiene. Más bien tiene que ver con la construcción del significado y la pervivencia arquetípica de la deixis primordial (‘de allí’) expresada en el inconsciente colectivo europeo como otredad a través del lenguaje.

#### Palabras clave

etimología, indoeuropeo, filogénesis, morfología, otredad.

#### Shuukukuna limana:

limakamali,  
iwriypupallaykuynin,  
limayallaykuynin,  
limakunapkaynin, hukakap.

Recibido: 8 de febrero de 2018 Aceptado: 18 de abril de 2018.

\* Filiación: Universitat Politècnica de València / Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

#### Datos del autor

Moisés Córdova Márquez. Peruano. Profesor en el departamento Académico de Comunicación y Lenguas Nativas de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, con estudios de posgrado en la PUCP (Mg. En Lengua y Literaturas Hispánicas) y en la Universitat Politècnica de València (PHD en Industrias de la Comunicación y Culturales). Correos electrónicos: moicor@doctor.upv.es y moiscordovamarquez@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3895-514X>

# Conceptual elaboration of 'the Indian' and 'the Indigenous' (Etymological analysis based on the Indo- European theory)

## Abstract

It approaches the conceptual elaboration of 'the Indian' and 'the Indigenous', in order to dismantle the theoretical scaffolding around these categories, whose origins go back to the beginnings of Western civilization. To this end, it inquires into the reservation of meaning present in these concepts and traces the map of the evolution of both terms over time, establishing its phylogeny. It is concluded that the term 'Indian', used to designate the natives of America and everything that comes from this continent, is not a mistake as usually is believed. Rather it has relationship with the construction of meaning and the archetypal survival of the primordial *deixis* ('from there') expressed in the European collective unconscious as otherness through language.

## Keywords

etymology; indo-european; phylogeny; morphology; otherness.

# Elaboração conceitual do 'índio' e 'indígena' (Análise etimológica fundamentada na teoria indo-européia)

## Resumo

Aborda a elaboração conceitual do "índio" e do "indígena", a fim de dismantelar o andaime teórico em torno dessas categorias, cujas origens remontam aos primórdios da civilização ocidental. Para isso, se pesquisa a reserva de sentido presente nesses conceitos e mapeia a evolução de ambos os termos através do tempo, estabelecendo sua filogênese. Conclui-se que o termo 'índio', usado para designar os nativos da América e tudo o que vem deste continente, não é uma equivocação, como geralmente se sustenta. Antes, tem a ver com a construção do significado e a sobrevivência arquetípica da *deixis* primordial ("de lá") expressa no inconsciente coletivo europeu como alteridade através da linguagem.

## Palavras-chave:

etimologia, indo-europeia, filogenia, morfologia, alteridade.

*La presunción de verdad radica en el significado.*

Indagar sobre la elaboración conceptual de *lo 'indio'* y también de *'lo indígena'* implica recurrir necesariamente a la teoría del indoeuropeo, surgida a raíz de la observación de similitudes entre el sánscrito, el griego y el latín (Roberts & Pastor, 2013, p. XII). Esto significa, siguiendo en parte a Isidoro de Sevilla, explorar en el origen del término, en su procedencia (*unde*, de dónde), analizando el significado subyacente en las lenguas indoeuropeas que conforman su universo lingüístico (*ex causa*). También requiere abordar el término en su historicidad (*cur*, por qué), según las costumbres de los antepasados (*ex origine*), resaltando los acontecimientos que dieron lugar –o permitieron– sus transformaciones. Desde esta perspectiva, se tiene:

## Premisa A:

Primer vector de significación (conceptualización A): núcleos significativos y desplazamiento semántico en el origen del término *'indio'*. El término *'indio'* deriva del latín *Indus*, que procede del sánscrito *सिन्धु / Sindhu*, el cual pasó al griego, a través del persa *Hi<sup>n</sup>duš*, transformándose en *Ἰνδός / Indós*, *Ἰνδία / Indía*. Durante este proceso, pasó de significar 'río', 'corriente' o 'fluido', a designar también el nombre del lugar y de los habitantes del Subcontinente indio.

- 1) En sánscrito, *सिन्धु / Sindhu* es el nombre del río y del valle del Indo que significa 'corriente' o 'río'. Su raíz es *Sind-* o *Sid-*, cuyo significado es 'ir', 'moverse'<sup>2</sup>. La forma nasal de la raíz, expresada en la sonante 'n', aparece en *undāti* (brotar) y con la vocal en su grado cero (la partícula *\*ud*) aparece en *udrá-ḥ* (animal de agua). Ambas están asociadas<sup>3</sup> con la raíz indoeuropea *wed-*, derivada del proto-indo-europeo *ak<sup>w</sup>ā-*, *ək<sup>w</sup>ā-*, *ēk<sup>w</sup>-* (Pokorny, 2007 p. 72), cuyo significado es 'agua' o 'mojado' (Roberts & Pastor, 2013 pp. 187-188). Esta raíz (*wed-*) se registra además en *Pokorny's dictionary* (1959 pp. 78-81), entrada 136, como *ay(e)-g*, *ayed-*, *ayer-*, que significa 'fluir', 'mojar' o 'humedecer' con relación al agua: **«English meaning:** to flow, to wet; water, etc.; **German meaning:** `benetzen, befeuchten, fließen'» (id.). Es

1 Conceptualización: entendida en su funcionalidad –articulación racional, aprehensión de sentido– como construcción social del concepto en torno a sus elementos constitutivos primigenios provistos de significación. Vector de significación: desplazamiento semántico, establece una relación de sentido a sentido el cual presupone un significado primario que remite a otro (relación semántica), sea por derivación propiamente dicha o por similitud.

2 Al respecto, Sol Argüello (2012) escribe: «La palabra *sindhu* aparece, en varias ocasiones, en el texto más antiguo en lengua sánscrita, el Rig Veda y también en el Atharva Veda, a menudo significa “corriente” y proviene de la raíz SIDH: ir, moverse» (p. 40). Esta raíz sería de la forma CC, conformada por la sorda sonorizada *si-* y la sonora aspirada *-dh* (La /s/ es sorda pero está sonorizada por la vocal, la pronunciación sonora no supone una modificación del significado, “la sonora aparece como una simple variante combinatoria de la sorda y no como un fonema distinto” (Monteil, 2003 p. 68); asimismo, la *-dh* no es “un encadenamiento de articulaciones distintivas, sino de la producción, en una misma unidad articulatoria, de un solo y único fonema, dotado en bloque de valor distintivo” (id.). Pero también existe la posibilidad de que la raíz propiamente dicha sería solo *sind-* o *sid-* (de la forma CVC), o tal vez solo *sin-*, siendo *dh-* la base de una partícula diferente –una raíz– adherida por sufijación primaria: *dheu<sup>-1</sup>* o *dhu-* ('corriente', 'fluido', 'canal', 'arrollo', con núcleo significativo /agua/ en su estado líquido), del que probablemente también derivan *Durius*, *Turia*, etc. (Pokorny, 2007 pp. 706). Más sobre las partículas con base *\*dh* en Berenguer. 2000, pp. 275-308.

3 O también derivadas, en sentido genealógico, del indoeuropeo (IE) como familia lingüística con un antepasado común: el proto-indoeuropeo (pIE). La reconstrucción del indoeuropeo como lengua hipotética es tal vez uno de los mayores logros de la lingüística contemporánea; sin embargo, no hay uniformidad de criterio entre los lingüistas. Existen, por ejemplo, siguiendo a Berta González (2015: 4 y 5), hipótesis como la de E. H. Sturtevant (que propone la existencia del indo-hitita como lengua hermana del indoeuropeo reconstruido) y la de Francisco Rodríguez Adrados, que plantea una división en fases cronológicas del indoeuropeo.

posible que también estas formas estén asociadas con la raíz *\*ser-* (moverse)<sup>4</sup>, a la que pertenecería la consonante ‘s’ de *sind* o *sid*.

- 2) En griego, el término aparece designando el nombre del río Indo, de su valle, del país que está *más allá* (del río), hacia el oriente (Ἰνδός / *Indós* / Indo e Ἰνδία / *India* / India) y su gentilicio (Ἰνδοί / *indoí* / indio; Ἰνδοί / *indoí* / indios). Otras expresiones como ἕδωρ / *ýdor* (agua), que mantiene la vocal en su grado cero más el sufijo ‘ōr’ (*\*ud-ōr*), e ἕδρα / *ýdra* (hidra), con la vocal en el grado cero más el sufijo ‘rā’ (*\*ud-rā*), también están asociadas a la raíz indoeuropea *wed-* (Roberts & Pastor, 2013). El diccionario de Pokorny (1959 y 2007), entre otros, trae más ejemplos al respecto.
- 3) En latín, el término también designa a la India, cuya raíz como se sabe está asociada al indoeuropeo *wed-*, *ay(e)-*, *ayed-*, o *ayer-*. La raíz se muestra asimismo con la vocal en grado cero más el sufijo ‘rā’ (*\*ud-rā*) formando *lutra* –o *\*nutria* en latín vulgar– que, como en el sánscrito y el griego, designa también al ‘animal de agua’ (Roberts & Pastor, 2013), además de otros términos como *lutum* ‘charco’ (Pokorny, 1959 p. 79), entrada 79. También aparece la raíz con la vocal en grado cero, más su forma nasal y el sufijo, en *unda* (onda, ola).

### Observación 1

Todos los términos asociados con la raíz *wed-* y sus demás formas (con las que se relaciona *sind-*) conservan como rasgo semántico principal, por el solo hecho de presentar una de las oclusivas dentales (‘d’ o ‘t’), la consistencia líquida del fluido /agua/, con independencia de si expresan /movimiento/ o no<sup>5</sup>.

### Observación 2

Los términos asociados con la raíz *wed-* y sus demás formas (con las que se relaciona *sind-*) que presentan el infijo nasal (*\*-n-*) tienden a expresar –además del agua– /direccionalidad/ y /movimiento/ (hacia, a, desde)<sup>6</sup>.

### Observación 3

Las observaciones 1 y 2 son pertinentes por cuanto se trata de raíces nominales-verbales.

## Sintetizando:

La raíz sánscrita primigenia del término ‘indio’ (*sind-*, *und-*, *sid-*, *ud-*) está relacionada con la raíz indoeuropea *wed-*, *ay(e)-*, *ayed-* o *ayer-*, derivada del proto-indo-europeo *ak<sup>w</sup>ü-<sup>7</sup>*, cuyo

4 Esta raíz está registrada en Pokorny como *ser-<sup>1</sup>*, *ser-* y *sreu-* (2007 pp. 2630, 2637, 2896) y como *serp-<sup>2</sup>* en Roberts & Pastor (2013 p. 156), entre otros. En torno a sus variantes, Pierre Monteil (2003) escribe: «la sufijación permite introducir matices en la expresión de una noción por una raíz. Así, derivadas de la raíz *\*ser-* “moverse”, las tres formas sufijadas diferentemente *\*ser-gh-* (ἐρχομαι) [venir], *\*ser-p-* (ἐρπω, lat. *serpo*) [rastrear], *\*ser-w-* / *sr-ew* (ῥέω “fluir”; sáns. *Srávati*) expresan, cada una por su parte, tres modalidades diferentes de movimiento» (p. 151).

5 Así, con la vocal en grado cero, con sufijo *-ōr* (*\*ud-ōr*): gr. *ýdor* ‘agua’; con sufijo *-rā* (*\*ud-rā*): gr. *ýdra* (animal de [agua]), lat. *lutra* (nutria, animal de [agua]); con sufijo *-skio-* (*\*ud-skio-*): irl. *uisge* ‘agua’. También los que llevan el vocalismo ‘o’ y el sufijo *-ā* (*\*wod-ā-*): rus. *voda* ‘agua’, ‘*vodka*’ (‘agua’ en diminutivo), y también con vocalismo ‘o’ y el sufijo *-ōr* (*\*wod-ōr*): germ. *\*watar* (Roberts & Pastor, 2013 p. 188), entre otros.

6 Así, con grado cero, infijo nasal y sufijo (*\*u-n-d-ā-*): lat. *unda* (onda, ola) (Roberts & Pastor, 2013); de *\*un-ed-ti-* sáns. *undāti* (brotar, hinchar, humedecer); avést. *vaiði-* (‘curso del agua’, ‘canales de riego’) (Pokorny, 1959 y 2007).

7 En proto-indo-europeo (*\*akuent-*: *ah<sup>h</sup>uent-*), «de la raíz *ang<sup>w</sup>(h)i-*: ‘serpiente, gusano’, que deriva de la raíz *ak<sup>w</sup>ü-* (más propiamente *ak<sup>w</sup>ü*): ‘agua, río’; raíz *eǵhero-*: ‘lago, mar interior’; raíz *ad(u)-*, *ad-ro-*: ‘corriente de agua’; ilirio. Pannon. VN Ὀσεριᾶτες [Alb. Común -Illyr.-Balt *-ǵh- > -d-, -z-* mutación fonética]. De la raíz *ak<sup>w</sup>ā-* “agua, río”

significado remite al agua en movimiento (fluir, brotar, mojar, ir, corriente, río, etc.). Esta raíz, que aparece con la consonante 's', ya no presenta la consonante labializada ( $k^w$ ) de  $ak^wü$ - pero mantiene el grado cero junto al infijo nasal y una de las oclusivas dentales ( $d$ )<sup>8</sup>. Es probable que la raíz *sind-* sea propiamente *sin-*, siendo *-dh* (de *Sindhu*) base de otra partícula diferente: la raíz *dheu-<sup>1</sup>* o *dhu-*, que significa 'corriente', 'fluido', 'canal' o 'arrollo'. Por otro lado, es posible que la raíz *sin-* (sin la 'd') esté relacionada –también– con el proto-indo-europeo *ser-<sup>1</sup>*, *ser-*, *sreu-*, cuyo significado es 'movimiento'.

## De esto se desprende:

1. La relación binaria al interior del lexema está dada por los núcleos significativos<sup>9</sup> /agua/ (consistencia líquida del fluido) y /movimiento/ (con una dirección, atributo del fluido).
2. Los derivados del lexema *wed-* y sus demás formas (con los que se relaciona *sind-*) que presentan las oclusivas dentales ( $d$ ,  $t$ ) expresan siempre el elemento líquido agua aunque no necesariamente su movimiento. Estas oclusivas dentales formarían parte del proto-indo-europeo *dheu-<sup>1</sup>* o *dhu-*, cuyo significado esencial es /agua/, en su estado líquido, en tanto se presenta a la experiencia sensible –de manera inmediata– como consistencia líquida del fluido que discurre.
3. Aunque /movimiento/ como núcleo significativo, está siempre presente en los vocablos que mantienen el lexema con el infijo nasal *\*-n-*, esto no significa que esta sonante sea el portador principal de dicho rasgo semántico<sup>10</sup>. La 'n' es la nasalización de  $ak^wü$ - (más correctamente  $ək^wü$ ) en *\*ak<sup>u</sup>ent-* / *\*ahuent-* (Pokorny, 2007: 226) y se une a la vocal con *umlaut* ( $ü$  /  $ue$ ) formando un solo sonido, el núcleo silábico. Sus rasgos semánticos están asociados a sus consonantes laterales ( $k^w$ -, *-gh* o *h*, y las oclusivas dentales 'd' o 't').
4. La vocal ( $a$  /  $ə$ ) no puede ser parte de la raíz propiamente dicha ( $k^wü$ - y sus derivados *k<sup>u</sup>ent-* / *huent-*, *ued-*, *wed-*); por cuanto, según la teoría de Benveniste, en el indoeuropeo no existen raíces bisilábicas, éstas no son más que raíces provistas de sufijo y solo presentan un tema disilábico si se le añade un sufijo<sup>11</sup> (López, 1971 p. 270), todas las raíces son monosilábicas de las formas CVC o CC. La raíz propiamente dicha, entonces, estaría conformada por la consonante ( $k^w$  /  $k$  /  $h$ ) y la vocal con *umlaut* ( $ü$  /  $ue$ ) junto a la sonante / $n$ /, que ligada a la vocal funciona como centro de la raíz, más la consonante oclusiva dental ( $d$  /  $t$ ). En consecuencia, la vocal ( $a$  /  $ə$ ) no pertenecería a la raíz propiamente dicha; sería más bien la evidencia de una consonante inicial desaparecida. Esa consonante vendría a ser en latín

---

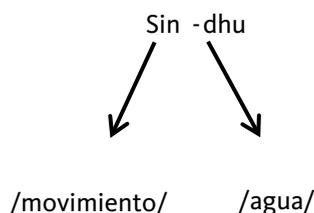
nasalizada en *\*ak<sup>u</sup>ent-* (sufijo en *-er*, *-or*) derivada de la raíz *au(e)-9*, *aued-*, *auer-*: "fluir, mojar, agua, etc." [traducción mía]» (Pokorny, 2007 p. 226).

- 8 En los casos que no aparecen se debe a la evolución fonética, tanto para el infijo nasal como para las oclusivas. Ej.: derivados del sufijo nasalizado de la raíz  $ak^wü$ - (agua, río): "*-(n)dor*, *-(n)tor*. *\*(a)k<sup>u</sup>e/-*, *\*(a)k<sup>u</sup>entor*, *\*(a)h<sup>u</sup>entor* > *(a)ued-*, *(a)ud-*, *üd-* / *\*(a)h<sup>u</sup>ed-*) (Pokorny, 2007 pp. 226-7) y de *\*ud-skio-* (irl. Uisge: agua, ingl. Whiskey [abreviación de *uiscebeathadh*: 'agua de la vida'] (Roberts & Pastor, 2013 p. 188)).
- 9 Semas o rasgos semánticos.
- 10 Morfológicamente, escribe Berenguer (2000), "el papel fundamental a la hora de establecer un punto de partida etimológico, tal y como sucede también con el resto de palabras en las lenguas indoeuropeas, lo poseen los fonemas consonánticos frente a los vocálicos" (p. 41).
- 11 Nótese que 'a-' no funciona como sufijo, sino como prefijo (los prefijos en indoeuropeo son derivativos, designan conceptos relacionados semánticamente); no forma, por tanto y tampoco, un tema (los temas en indoeuropeo se dan por sufijación).

y en griego  $H^2$ , producto de la transformación de /s/ en /h/, como en *sind-* > *hind* > *ind-*. La raíz registrada como *ak<sup>w</sup>ü-* más correctamente *əkwü* (y sus derivados *\*ak<sup>w</sup>ent-* / *\*ahuent-*, *aued-*) sería producto de una fusión, a la manera singámica<sup>13</sup>, de las raíces laterales *ser-<sup>1</sup>*, *ser-*, *sreu-* (con núcleo significativo /movimiento/) y *dheu-<sup>1</sup>* o *dhu-* (con núcleo significativo principal /agua/)<sup>14</sup>.

5. En este caso, la partícula *a-* funciona como preverbio<sup>15</sup>. Es deíctica, señala un punto de referencia desde donde proviene el movimiento, asumiendo un valor espacial. Como tal, es egresivo (como *ab-*); no, ingresivo (como *ad-* e *in-*). Vendría cumpliendo entonces una función prepositiva, introductoria del complemento verbal<sup>16</sup>.
6. Primitivamente, la 's' desaparecida –que aparece en *sindhu*– habría formado parte estructural de la raíz *ser-<sup>1</sup>*, *ser-* o *sreu-*. Esta raíz, sufixada con *-w* o *-ew* (*\*ser-w* / *sr-ew*), significa 'fluir'; con *-p-* (*\*ser-p-*), 'rastrear'; con *-gh-* (*\*ser-gh-*), 'venir' (Monteil, 2003: 151). Nótese que *-gh* vendría a ser la transformación de *k<sup>w</sup>*, como en la raíz «*eghero-*: "lago, mar interior"», y que puede mutar en d: *k<sup>w</sup>* > *gh* > *d* (Pokorny, 2007 p. 226).

El sema /movimiento/, que expresa el atributo principal del fluido, tendría su origen en el lexema que ostenta la silbante (*sin-*); en tanto que la consistencia líquida, expresada en el sema /agua/, radicaría principalmente en la partícula que ostenta la oclusiva dental (*-dhu*). Estableciendo las correspondencias, los núcleos significativos quedarían organizados, al interior de la configuración morfológica de *Sindhu*, de la siguiente manera:

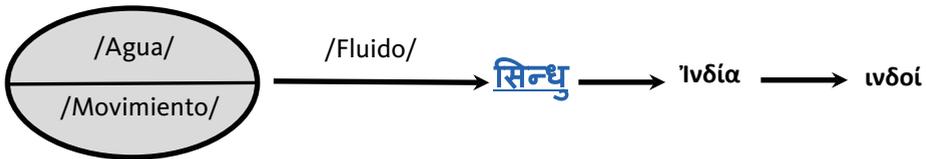


- 12 La raíz indoeuropea, escribe Monteil (2003) remitiéndose a Benveniste, es “*fundamentalmente una secuencia trilitera de estructura cons. + voc. + cons.*, susceptible sin duda, el caso de vocalismo reducido, de convertirse en bilitera, y de tener sólo, en este caso, dos consonantes. Las consonantes inicial y final de raíz pueden ser de cualquiera de las que tiene el sistema fonológico europeo [...], pero con algunas restricciones: la raíz no puede llevar dos consonantes idénticas [...]; la raíz no puede asociar una consonante sorda y una sonora aspirada [...]; por último, no puede comenzar por *r-* [...] todo radical que presenta en fecha histórica una *r-* ha perdido de hecho (al menos si es indoeuropeo) un elemento consonántico que en fecha antigua precedía a *r*. [...] [además] Cuando, en fecha histórica, un radical de origen indoeuropeo presenta un *inicial vocálico* [mis cursivas], conviene también aquí, restituir una antigua consonante inicial desaparecida. Esta consonante (que en griego puede ser *s*, *w*, *y*, o *H*) sólo puede ser en latín una  $H^2$ ” (pp. 149-150).
- 13 Término extraído de la biología (fusión de gametos); sugerido, en este caso, para designar el origen de la filogénesis (referida al proceso de conceptualización dentro de una misma familia lingüística), proceso en el que se fusionarían dos raíces (que no solo se juntan en composición) para formar otra.
- 14 Saussure, escribe Antonio López (1971), “eliminó la idea de la raíz como esquema fijo e irreductible” (p. 277)
- 15 O prefijo, que junto con los adverbios y las preposiciones son en el protoindoeuropeo elementos autónomos que podían modificar a los sustantivos y verbos (Prósper, 1991 p. 66). Atendiendo a la categoría del término al que se junta, puede ser preposicional, adjetival o adverbial.
- 16 El papel del prefijo o preverbio, sostienen Batllori & Pujol (2012) citando a Lehmann, “no radica en el cambio de estructura argumental o de la transitividad del verbo, sino en expresar una serie de especificaciones con valor local (espacial o temporal) [...] pueden ser deícticos en lo referente al elemento que sirve como punto de referencia, el cual puede ser implícito, expresarse mediante un nominal o con un sintagma preposicional [...] [Aunque] la mayoría de los preverbios son como los adverbios y no como las preposiciones por el hecho de que no precisan [necesariamente de] un complemento” (p. 661).

## En consecuencia:

La unidad binaria, conformada por los núcleos significativos del lexema que dio origen a la representación mental de *lo indio*, expresa en su conformación inicial una relación funcional de naturaleza singámica; a partir de la cual, desarrolla su significación como agua en movimiento (fluido, corriente, río, ola, onda, etc.). Esta primera articulación, el núcleo significativo primigenio conformado por el agua (actante) y su movimiento (acto), constituye el punto de partida de un primer vector de significación cuya filogénesis deviene, por extensión, en सिन्धु / *Sínđu* (hidrónimo), Ἰνδία / *India* (topónimo) e Ἰνδοί / *indoí* (gentilicio).

### Primer vector de significación



## Premisa B:

Segundo vector de significación (conceptualización B): elementos constitutivos del término '*indígena*' y sus significaciones (explícita e implícita). El término '*indígena*' procede del latín *indigēna*, formado por composición adjetiva del adverbio *inde* (de allí) y el sufijo *-genus* ('nacido' u 'originario'), que significa 'nativo', 'originario de allí', con referencia a su origen desde la perspectiva del que no es *de allí*; es decir, del *otro*. Además se empleó –a partir del siglo XV– para nombrar a los nativos del continente americano en oposición a '*indiano*', usado para designar a los europeos que migraban al continente americano y regresaban luego, incluyendo a sus hijos (denominados criollos en las sociedades americanas).

- 1) Sobre el latín *inde*. Este adverbio funciona como correlativo de *unde* (de dónde), designando el lugar de origen ('de allí', 'desde donde se mueve'). Ambos términos, *unde* e *inde*, se relacionan con la raíz pronominal indoeuropea  $k^{wu-17}$ , del cual deriva el latín *ubi* (dónde), conformando además *unde* y también *inde*<sup>18</sup>.
- 2) Sobre el sufijo latino *-genus*, derivado de la raíz indoeuropea *gen-* que significa 'parir' o 'dar a luz' (Roberts & Pastor, 2013 p. 57-8), el cual se relaciona con el protoindoeuropeo  $\hat{g}en^{-1}$ ,  $\hat{g}en\bar{e}$ ,  $\hat{g}n\bar{e}$  o  $\hat{g}n\bar{d}$ , cuyo significado es 'dar', 'generar', 'procrear', 'producir', 'llevar adelante' (Pokorny, 2007 p. 1176). Esta raíz señala el punto de partida, el espacio primordial en función a su temporalidad –a la existencia en tanto fenómeno sentido– pero también expresa filiación, linaje, raza; es decir, categoría (de allí el término '*género*').

17 Forma gramatical, solamente en adverbios, de la raíz proto-indo-europea de pronombres relativos e interrogativos  $k^{wo-}$ ,  $k^{we-}$ , fem.  $k^{w\bar{a}}$ ;  $k^{we}$  (Pokorny, 2007 pp. 1818-1824 y también Roberts & Pastor, 2007 p. 92).

18 O también *ibi*, al interior de: *-cubī en nēcubi*, *sī-cubi*, *ali-cubi*, *nesciō-cubi*, *nun-cubi* (*nē-cunde*, etc.) (Pokorny, 2007 p. 1823).

## Sintetizando 1 y 2:

El término ‘*indigēna*’ expresa pertenencia a un lugar primordial, el principio, que es (a la vez) espacio físico y temporal. Es un genitivo por excelencia, pues contiene dentro de sí la fórmula *X* (él) de *Y*; en donde *Y* se expresa en el adverbio *inde* y *X*, en el sufijo *-genus*. Ambos morfemas que lo conforman, *inde-* y *-genus*, comparten la *otredad* como núcleo significativo: /otredad espacial/ en *inde-* (‘de allí’ [allí: otro lugar, que no es el lugar donde se está]) y /otredad temporal/ en *-genus* (‘origen’, ‘nacimiento’, señala al pasado primordial, diferente al tiempo en que se está). Ambas significaciones responden a las dos intuiciones puras del pensamiento (espacio y tiempo) con relación al *otro*.

### Observación 1

Como se puede notar, el morfema *k<sup>wu</sup>-*, del que proviene *inde-*, se encuentra también al interior de la raíz *ak<sup>wā</sup>-*, *ak<sup>wü</sup>-*, *ək<sup>wā</sup>-*, *ək<sup>wü</sup>-* (‘agua’ o ‘río’), de cuyas formas derivan (por mutación: *ak<sup>wā</sup>-* > *aku/e/-* y *aku<sup>ent</sup>-* > *au<sup>ent</sup>-*) *aued*, *au/e/-* (‘a fluir’, ‘a mojar’, etc.) y *wed-* ‘agua’ (Pokorny, 2007: 226). Este lexema (*ak<sup>wü</sup>-*) designa al agua en pleno movimiento y también –de forma implícita– su sentido (‘hacia’ o ‘desde’). Por tanto, expresa en su esencia una de las intuiciones puras del pensamiento (lugar) para nombrar la circunstancia física que rodea al acto. Esta circunstancia (función circunstante de lugar) está expresa también en la base pronominal *k<sup>wu</sup>-*, de la que deriva el adverbio relativo *unde* y su correlativo *inde*. La diferencia entre *k<sup>wu</sup>-* y *k<sup>wü</sup>-* es solo metafónica (alteración del sonido *u* en *ü*)<sup>19</sup>.

### Observación 2:

Merece especial atención la forma de la raíz *gen-* con grado cero y sufijo *-ti-* (*\*g<sup>n</sup>-ti-*), del que deriva *gentis* (‘gente’, ‘raza’, ‘linaje’ o ‘nación’) y de éste *gentilis*, cuyo significado designa a la gente que pertenece a una raza, linaje o nación. El sentido de esta palabra apunta ya, en la Roma imperial del s. II., a *los otros*, al resto del mundo desde una perspectiva ecuménica<sup>20</sup>. Más tarde, previo al Renacimiento europeo, asume un sentido ético vinculado a la aristocracia del espíritu como postura ideológica de la naciente sociedad burguesa. Posteriormente, el término se desarrollará en el Perú vinculándose al mito para referirse a *los otros*, desde una perspectiva temporal<sup>21</sup>.

19 O *umlaut*, como ‘reúno’ y ‘reunir’ en español, consistente en “un tipo de armonía vocálica regresiva, en la cual una vocal ubicada en la primera parte de una palabra adquiere uno o más rasgos de una vocal subsecuente. Este proceso es distinto del *ablaut* (*apofonía* en la tradición románica), el cual implica un cambio vocálico que constituye una operación morfológica [como en ‘hace’ / ‘hizo’, etc.]” (Beam de Azcona & al., s/f p. 2).

20 Espacial, ligada a la expansión de Roma y su transformación en ciudad cosmopolita.

21 Debido a la prédica de los doctrineros durante la Colonia y gran parte de la República, quienes veían en los gentiles a *los otros*; es decir, a los indígenas no cristianos. Así, en 1837, un compendio escrito al estilo de *Las crónicas* de la conquista por el fraile José Amich, hacía una clara distinción entre indios cristianos e indios gentiles, calificando a estos últimos como infieles. “Encontraron algunos indios así cristianos como gentiles” (p. 123), dice. Más adelante, precisa: [...] Los padres conversores de estos pueblos, movidos del celo de conquistar almas de los infieles, preguntaban a los neófitos de sus conversiones, si había gentiles por aquellas inmediaciones, a lo que respondían, que detrás de aquellas sierras que están al oriente, había bastantes naciones de indios infieles” (p. 216). Sin embargo, para el grueso de la población indígena, cristianizada desde la colonia, los gentiles eran *los otros*, los no cristianos *de antes*, cuyos poblados, convertidos en ruinas a lo largo y ancho de Los Andes, atestiguaban otra época: la época de los gentiles: «En este mundo indígena las imágenes cristianas y gentiles cohabitan, coexisten sin tocarse poniendo los límites simbólicos a la vida diaria. Las divinidades andinizadas de la cristiandad consagran, favorecen y permiten lo vivo en el presente, lo que existe en equilibrio. Por el contrario, los “gentiles” sugieren un pasado prisionero de ese mismo presente, un tiempo que fluye paralelo a la vida de hombres y mujeres, preparado para liberarse a través del poder retenido en sus imágenes “rupestres”, en un intento de desequilibrar la frágil balanza de lo cotidiano» (Castro & Gallardo. 1995 p. 89).

## De esto se desprende:

1. Clasificadas como raíces diferentes, *k<sup>w</sup>u-* (raíz pronominal-adverbial) y *ak<sup>w</sup>ü-* (raíz nominal-verbal) expresan la misma función circunstancial de lugar. La diferencia vocálica al interior de la raíz monosilábica (*u-* y *ü-*) es solo morfológica, no es semánticamente determinante<sup>22</sup>. Esto remite a la cuestión de fondo<sup>23</sup>: en un momento anterior al histórico, en que se basan las reconstrucciones del protoindoeuropeo, *k<sup>w</sup>u-* y *k<sup>w</sup>ü-* (sin el prefijo vocálico) debieron ser una sola raíz, del que se desprendió posteriormente la raíz pronominal-adverbial del que derivan *unde* e *inde*. El término ‘indio’ derivaría de la raíz nominal-verbal. O también, en su defecto, se trataría de un único étimo con una doble especialización<sup>24</sup>, en el marco de la hipótesis de la existencia de un estado preflexional anterior al protoindoeuropeo<sup>25</sup>. En todo caso, en ambas variantes se mantiene el contenido déictico primitivo.
2. Así como en *inde-*, cuya deixis se expresa en el espacio físico, en *-genus* está presente una deixis primigenia que se expresa en el espacio temporal. Esto hace del término ‘indigēna’ poseedor por excelencia de una omnipresencia déictica, que podría llamarse natural, debido a que expresa plenamente las dos intuiciones puras del pensamiento (espacio y tiempo) señaladas por Kant. Esta perspectiva conceptual-operativa, plenamente referencial, presenta un punto de vista exógeno –la mirada del que no es *de allí*– del *exotero*, en el que se fundamenta la construcción conceptual de la intuición del *otro*; es decir, de la *otredad*.

## En consecuencia:

En el término ‘indígena’ coexisten dos significaciones complementarias generadas a partir de la deixis primordial de las partes que lo conforman. Estos componentes morfológicos (*inde-* y *-genus*) responden a la intuición cualitativa del espacio en su doble naturaleza cognitiva:

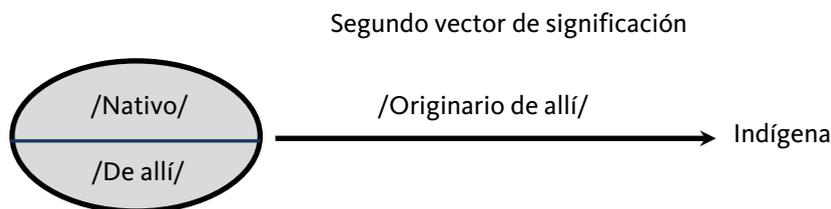
22 Citando a Benveniste, escribe Pierre Monteil (2003): «Tal y como se nos muestra en el último estadio de reconstrucción, el sistema fonológico indoeuropeo manifiesta un notable desequilibrio: si, en su fase más antigua, parece no haber tenido más que dos vocales (v.p.107), ha tenido, en esa misma fase, un número extremadamente considerable de consonantes. Este reparto debe interpretarse en relación con la estructura misma de las raíces y los temas indoeuropeos, en el que las vocales no asumían por alternancia más que distinciones morfológicas, siendo misión de las consonantes la expresión de nociones propiamente dichas. Así, una raíz del tipo *\*ten-/ton-/tm-* expresaba bajo estas mismas formas la misma noción de “extender”; pero el cambio de *n* por ejemplo por *m* producía una serie *\*tem-/tom-/tm-* de significado totalmente distinto, “cortar”. [...] la lengua sólo conoce como vocales la *ē* y la *ō* (v. p. 108); así que toda alternancia se reduce al tipo *ē/ō/cero*» (2003 pp. 67, 149).

23 Siguiendo la tendencia generalmente aceptada en la reconstrucción del indoeuropeo: de los adverbios como elementos diacrónicamente derivacionales.

24 Como también sostiene BM Prósper (1991) al referirse a otros casos como la coalescencia (fusión) entre dos protoformas distintas al interior de una misma lengua (p. 70).

25 Descrito por Rodríguez Adrados sobre la base de ciertas consideraciones, entre ellas: “La existencia de un tipo de raíces que llamamos nominal-verbal, del que luego salieron nombres (y adjetivos) y verbos, y otro que llamamos pronominal-adverbial, del que luego salieron pronombres, adverbios y partículas (posteriormente, preposiciones, preverbios y conjunciones [...]) [En esta lengua monosilábica] raíz, nombre (y adjetivo) y verbo coincidían formalmente. La diferencia de nombre y verbo era funcional, no formal; la raíz era una abstracción que los abarcaba a ambos. Cuando estas palabras-raíces se ampliaron, a veces, en fecha posterior para dar otras nuevas, con lo que en ocasiones las primeras desaparecieron como palabras y sólo siguieron viviendo en cuanto abstracciones, elemento común de una serie de derivados, lo hicieron, decimos, mediante Sufijo(s) o Desinencia(s), o ambas cosas a la vez” (1972 pp. 51-52).

física y temporal<sup>26</sup>. La intuición del espacio físico es cardinal y absoluta en *inde-* ('el de allí', 'de ese lugar') en tanto que en *-genus* predomina la intuición del espacio temporal sobre el espacio físico (alusión al nacimiento y a la filiación, a los orígenes desde una perspectiva temporal). Puesto que la construcción conceptual del *otro* se desarrolla a partir de su ubicación en el espacio físico, esta se acuna principalmente en *inde-* a la vez que permanece como significación implícita al interior del término, por debajo del sentido inmediato (nacimiento, origen, principio) establecido por *-genus*. Ambas significaciones, implícita (espacial) y explícita (temporal), conforman el punto de partida de un segundo vector de significación.



## Teniendo en cuenta las premisas A y B

Los términos 'indio' e 'indígena' comparten un mismo origen de contenido déictico, cuya palabra-raíz se remontaría a una lengua no flexiva anterior al protoindoeuropeo. La intuición conceptual del *otro*, desde la perspectiva occidental, debió generarse en torno a esta deixis que es funcionalmente el lugar común donde se acunan ambos términos. Si se amplía el concepto de densidad semántica, propuesto por Gispert-Sauch para el castellano con respecto a la reserva de sentido presente en el interior de las palabras (en cuyo transitar a través del tiempo se explicitan los aspectos sustanciales del sentido primigenio)<sup>27</sup>, es posible trazar el mapa de la evolución de ambos términos a través del tiempo –su filogénesis– e identificar sus principales eventos.

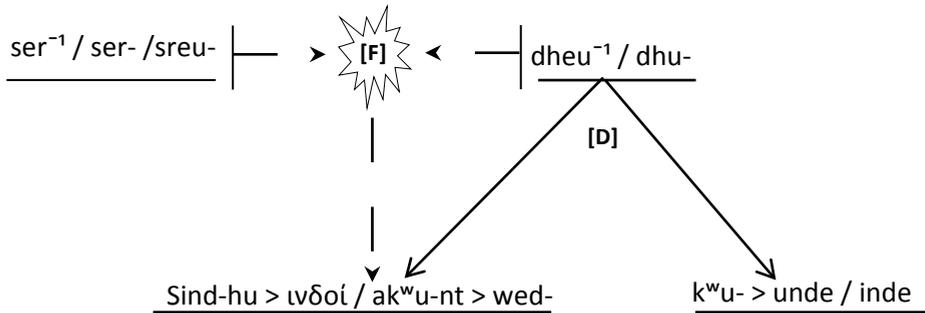
Estos eventos son de naturaleza discursiva, tienen que ver con la aprehensión de sentido en tanto acto de significación, colectivo e inconsciente. Son de dos tipos: por un lado, una diversificación del significado primitivo de una hipotética palabra-raíz (*dheu<sup>-1</sup> / dhu-*) a partir de cuyo momento debió producirse la primera polisemia; por otro, una fusión de naturaleza singámica determinada por afinidad fonológico-semántica (como *indoí* e *inde*). Ambas modalidades, estrechamente relacionadas, debieron enmarcarse –en un principio– en el paso de la lengua pre-flexional a la flexional, facilitado por el parecido semántico con la otra palabra-raíz (*ser<sup>-1</sup> / ser- / sreu-*) que diera lugar a la fusión singámica, a la vez que propiciaban el surgimiento de raíces gramaticalmente distintas (nominal-verbal y pronominal-adverbial) en una fase de transición semi-flexional.

26 En tanto es experimentada por la mente en su aspecto cualitativo. El aspecto cuantitativo da lugar a la intuición numérica, estudiada por Cassirer en su *Filosofía de las formas simbólicas*.

27 Al respecto, sostiene Gispert-Sauch (2008): “las palabras contienen en su interior una reserva de sentido, una densidad semántica, que es importante desentrañar para comprenderlas a cabalidad. La filología (amiga de la palabra) nos ayuda a buscar los étimos para captar el sentido pleno que subyace en el núcleo de la palabra. Podríamos decir que se trata de una actividad *eis-egética* (una entrada a, hacia) y a la vez *ex-egética* (sacar afuera) respecto de la palabra [...] las palabras no son neutrales ni surgen al azar. Son expresión de una necesidad y contienen a la vez una carga ideológica que las impregna y que revela la situación social y el sentido propio de la comunidad hablante donde nacieron” (pp. 167-8). En otros términos, no son arbitrarias, tienen historicidad.

La diversificación de *dheu<sup>-1</sup> / dhu-* debió generar, pues, dos relaciones diferenciadas por sus categorías léxicas, a saber: 1) la relación con la raíz pronominal-adverbial *k<sup>w</sup>u-*, centrada en la deixis<sup>28</sup>, y 2) la relación con la raíz nominal-verbal *ak<sup>w</sup>ü-*, reforzada por la fusión con la raíz *ser-* (supérstite en *a-*) debido a la coincidencia semántica entre ambas. Esta última mantendría la misma significación que *dheu<sup>-1</sup> / dhu-* (/fluido/) conservando la deixis en el sustrato. En el aspecto fonológico, es posible que la dental /d/ de *dheu<sup>-1</sup> / dhu-* sea una variante de *k<sup>w</sup>-* (nótese: *k<sup>w</sup>- > gh > d*).

#### Primera fusión y diversificación de términos



En donde: [D] = Diversificación; [F] = Fusión singámica.

El segundo tipo, de naturaleza singámica, está presente –como ya se señaló– al principio de la diversificación de *dheu<sup>-1</sup> / dhu-*, determinada por la interacción normal del término con otro de significado igual o parecido. También se produce en una etapa histórica avanzada, determinado por el acontecimiento que significó el descubrimiento de América para los europeos. A partir de ese momento, el término '*indio*', que se usaba solo para designar a los habitantes de la India, llegó a designar además a los nativos del continente americano, desde la perspectiva de sus conquistadores. El Continente y sus islas aledañas pasó a llamarse pronto Indias Occidentales en oposición a Indias Orientales, dando forma a una imagen física del mundo que ponía a Europa en el centro mismo de la nueva ecúmene.

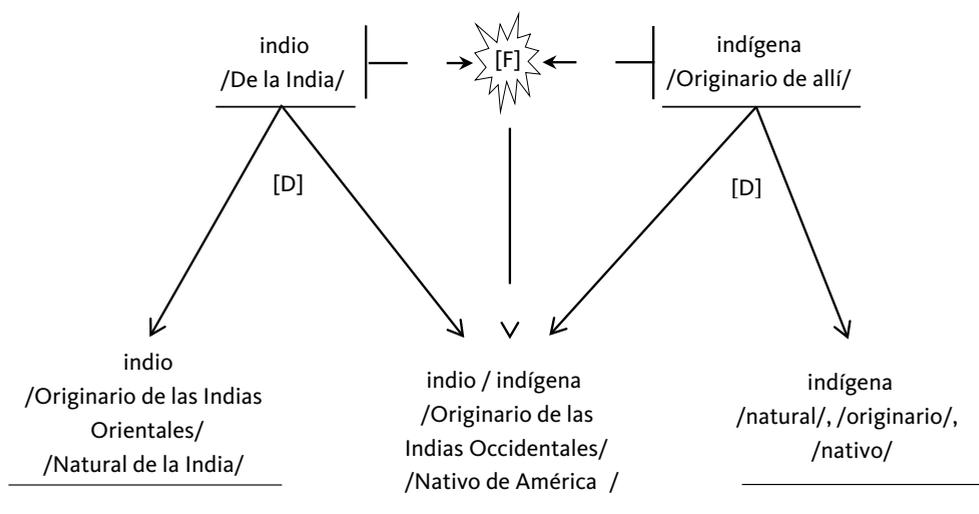
En realidad, el uso del término '*indio*' para designar a los nativos de América y todo lo que proceda de este continente está perfectamente justificado. No es una equivocación como usualmente se dice, más bien tiene que ver con la construcción del significado y la pervivencia arquetípica de la deixis primordial (*de allí*) expresada en el inconsciente colectivo como *otredad* a través del lenguaje. No existían palabras más precisas en lengua romance que 'India', 'indio' e 'indígena' para designar al *exotero* y sus habitantes (exóticos) radicados en los confines imaginados de la ecúmene renacentista: el Nuevo Mundo.

El encuentro con *el otro* debió significar en la mentalidad europea de los siglos XV y XVI una crisis colectiva de carácter existencial, un cambio del sentido que venía tomando desde la más remota antigüedad clásica su relación con *el otro*: el indio de la remota India y los con-

28 La relación que permite pensar de forma unitaria los núcleos significativos de estas raíces (o sea /agua/ y /movimiento/, del agua en su estado líquido: fluido-fluir, corriente-correr, onda-ondear, arrollo, fuente, etc.) es de naturaleza deíctica; pues, el punto de referencia que señala el origen del movimiento (del agua) constituye su núcleo significativo implícito e invariable, cuya naturaleza es, parafraseando a Jung, arquetípica.

quistadores musulmanes (durante todo el Medievo), más cercanos. Fue un acontecimiento en términos absolutos, un punto de quiebre definitivo, el descubrimiento imprevisto de un nuevo mundo totalmente diferente. De allí el nombre sustituto que se le dio –el Nuevo Mundo, la *Terre Nove* de Martin Waldseemüller<sup>29</sup>– al darse cuenta que no se trataba de la India hasta entonces conocida. La búsqueda del *otro* había dado otro resultado: de pronto los *otros* eran otros, otros indios, los indios de Occidente, de las Indias llamadas desde entonces Occidentales para diferenciarlas de las Orientales.

Segunda fusión y diversificación de términos



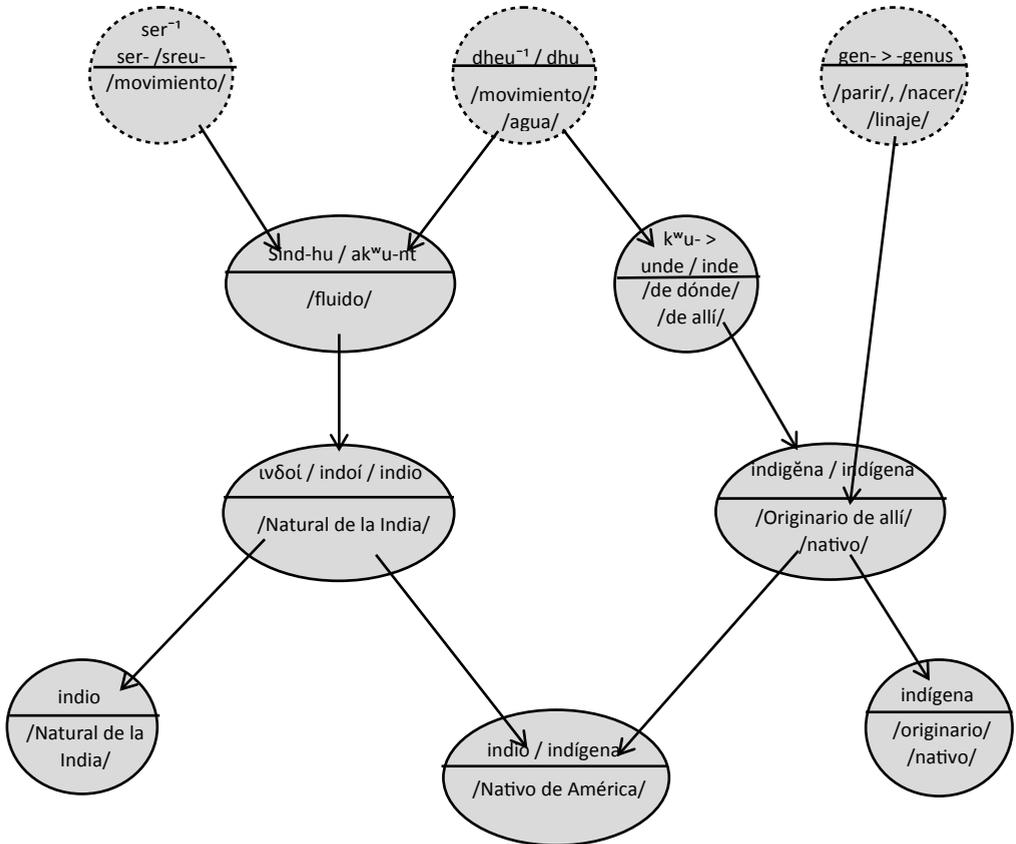
No pudo haber para los europeos otra manera de mirar al *otro* que con los ojos de la *otredad*, de la mirada distante<sup>30</sup> en que se fundamentan los mitos o a través de la curiosidad indagatoria. Los mitos alimentaron no sólo los viajes de exploración que se consustanciaban con la búsqueda de nuevas rutas comerciales hacia la India, sino también a las epopeyas del Renacimiento (*Os Lusíadas*, *La Araucana*, *Paradise Lost*, etc.). La curiosidad nutrió las *Crónicas* al estilo de los antiguos relatos de viaje helénicos –como los Periplos de Escílax de Carianda o la *Ἰνδική* de Ctésias– que inspiraron el surgimiento del discurso histórico en la antigua Grecia. Precisamente, fue un monje de la orden de los jerónimos, el fraile catalán Ramón Pané, el primer cronista del continente americano<sup>31</sup>. Ambas tendencias discursivas, epopeyas y crónicas, se enmarcan dentro del espíritu del Renacimiento y el trabajo de los cronistas –en su afán por contar no solo la historia sino también las nuevas cosas y costumbres– anticipa ya el surgimiento de la antropología contemporánea, viene a ser su precursor.

29 Alusión al *Tabula Terre Nove*, trabajado por Waldseemüller entre los años 1508 y 1513 aprox.

30 Referida a la visión propia con que se ve una realidad ajena y distante, la cual es distorsionada por la cosmovisión. Esta visión –fantástica– alimenta los relatos memorables, los cuales son transmitidos oralmente llegando a formar parte del folclor popular, la música y la danza. Convertida en poesía, para ser recordada en los cantos, como en las antiguas sagas, nutre el relato heroico. Durante la Ilustración, esta visión fue satirizada por Voltaire en *Candide, ou l'Optimisme*.

31 Acompañó a Colón en su segundo viaje, aprendió el taíno y escribió la *Relación acerca de las antigüedades de los indios*. A diferencia de las *Relaciones* y *Cartas* del Almirante, comparable con los *Periplos* de los antiguos navegantes helénicos y púnicos, la *Relación* de Pané es ya una crónica en que se busca contar la historia y las costumbres de los *otros*, los habitantes del Nuevo Mundo recién descubierto: los indios. Anticipa, por tanto, el surgimiento de la historia y la antropología contemporánea, viene a ser su precursora.

La presencia del *otro* –el indio– debió instalarse de lleno, plenamente, en el inconsciente colectivo de la sociedad europea durante los siglos que siguieron al descubrimiento, conquista e incorporación de América a la esfera occidental. Se transformaron las formas de ver, obrar y pensar el mundo; es decir, la racionalidad teórico-práctica, generándose nuevos comportamientos en su relación con el *otro* y nuevas corrientes del pensamiento, sobre todo en lo social. Ya no se trataba de meras relaciones comerciales con la India, sino, además, de prácticas de sometimiento y defensa del indio –el nuevo indio, el americano– en el marco de su incorporación al mundo occidental-cristiano



## Referencias bibliográficas

- Amich, J. (1854). *Compendio histórico de los trabajos, fatigas, sudores y muertes, que los ministros evangélicos de la seráfica religión han padecido por la conversión de las almas de los gentiles, en las montañas de Los Andes, pertenecientes a las provincias del Perú*. París: Librería de Rosa y Bouret.
- Argüello, S. (2012). Del sánscrito al español. Préstamos remotos y adecuaciones. *Káñina, Rev. Artes y Letras*, 36 (2), 39-44.
- Batllore, M. & Pujol, L. (2012). *El prefijo a-en la formación de derivados verbales*. En Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, vol. 1, 659-672.
- Beam de Azcona, R. et al. (s/f). En prensa. *Umlaut (armonía vocálica) en el desarrollo histórico de las lenguas zapotecas*. En Debates en torno a la lingüística histórica indomexicana, Lucero Meléndez & Marcela San Giacomo (eds.). México, DF: Instituto de investigaciones Antropológicas - UNAM. (15-01-2018) Recuperado de: <https://goo.gl/w76NQ1>
- Berenguer, J. (2000). *Estudio sobre las partículas indoeuropeas con base consonántica y laringal*. Madrid: CSIC / Instituto de Filología.
- Castro, V. y Gallardo, F. (1995). *El poder de los Gentiles. Arte rupestre en el Río Salado (Desierto de Atacama)*. Revista chilena de antropología, 13, 79-98.
- Gispert-Sauch, A. (2008). *Palabras en busca de sí mismas...* Boletín de la Academia Peruana de la Lengua, 46, 167-176.
- González, B. (2015). *Expresión de la procedencia en lenguas indoeuropeas antiguas: latín, griego e hitita* (Memoria doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- López, A. (1971). *La teoría de Benveniste acerca de la raíz en indoeuropeo: precedentes y repercusiones*. Estudios clásicos, 15(14), 269-295.
- Monteil, P. (2003). *Elementos de fonética y morfología del latín*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pokorny, J. (1959). *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*. Volume 2. Bern: Francke. (14-02-2016). Recuperado de: <https://goo.gl/ciH01D>
- Pokorny, J. (2007). *Proto-Indo-European Etymological Dictionary. A revised edition of Julius Pokorny's Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch*. Indo-European Language Revival Association. (20-12-2017). Recuperado de: <https://goo.gl/1Pw1DI>, <https://goo.gl/Eycgeo>
- Prósper, B. (1991). Reflexiones sobre la categoría de adverbio en protoindoeuropeo. *Revista española de lingüística*, 21(1), 65-78.
- Roberts, E. & Pastor, B. (2013). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, F. (1972). *Ensayo sobre la estructura del indoeuropeo preflexional*. Revista española de lingüística, 2(1), 45-82.

## Periodismo y literatura: apuntes para el estudio de la nueva prensa provinciana, el caso de la *revista Incontrastable*

### Chaskiwillay kilkaywan: Mushuwillakuy rubinsiyap yachanapa kilkaykuna, *Incontrastable* wilallakuypa kaynin

Elvis Villanueva Basilio\*

#### Resumen

Estos apuntes son un aporte para los interesados en las relaciones entre el periodismo y la literatura. Las descripciones y análisis se enfocan en un medio de comunicación escrito de la provincia de Huancayo (Perú): la revista *Incontrastable*. Hemos señalado, además, algunos antecedentes para comprender el papel del periodismo narrativo en la elaboración de historias de no ficción que combinan investigación periodística y técnicas literarias. Al mismo tiempo, presentamos un cuadro de crónicas y reportajes publicados en la revista y susceptibles a futuros análisis desde la literatura o el periodismo.

#### Palabras clave

periodismo narrativo, literatura, crónica, Huancayo

#### Shuukukuna limana:

limaywillakuy, killka, likalkillkasha, Wankayu

Recibido: 8 de febrero de 2018 Aceptado: 18 de abril de 2018.

\* Filiación: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

#### Datos del autor

Elvis Jefferson Villanueva Basilio. Peruano. Investigador y cronista, docente de Literatura y Periodismo. Bachiller en Comunicación Social por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Correo: [evillanuevabas@gmail.com](mailto:evillanuevabas@gmail.com) ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3895-514X>

# Journalism and literature: notes for the study of the new provincial press, the case of the magazine *Incontrastable*

## Abstract

These notes are a contribution for those interested in the relationship between journalism and literature. The descriptions and analysis focus on a written communication medium of the province of Huancayo (Peru): the magazine *Incontrastable*. We have also indicated some background to understand the role of narrative journalism in the development of non-fiction stories that combine journalistic research and literary techniques. At the same time, we present a table of chronicles and reports published in the journal susceptible to future analysis from literature or journalism.

## Keywords

narrative journalism, literature, chronicle, Huancayo

# Jornalismo e literatura: notas para o estudo da nova imprensa provincial, o caso da revista *Incontrastable*

## Resumo

Estes apontamentos são uma contribuição para os interessados nas relações entre jornalismo e literatura. As descrições e análises se enfocam num meio de comunicação escrito da *provincia de Huancayo* (Perú): a revista *Incontrastable*. Também indicamos alguns antecedentes para compreender o papel do jornalismo narrativo no desenvolvimento de histórias de não-ficção que combinam pesquisa jornalística e técnicas literárias. Ao mesmo tempo, apresentamos uma tabela de crônicas e relatórios publicados na revista suscetíveis a análises futuras da literatura ou do jornalismo.

## Palavras-chave:

jornalismo narrativo, literatura, crônica, *Huancayo*

“(...) la crónica es, efectivamente, el ser del ser de la literatura latinoamericana”

Boris Muñoz

## Introducción

En los últimos años en Latinoamérica se ha publicado una cantidad significativa de libros y revistas de periodismo narrativo, tal es el caso que se dice que se está viviendo – o se vivió – un “boom de la crónica periodística”. En este sentido, el Perú no fue ajeno a esta fiesta narrativa donde la crónica, el perfil y el reportaje, géneros que escarcean entre el periodismo y la literatura, fueron los invitados de honor en las páginas de algunos diarios y revistas nacionales. Una manifestación de esta bonanza fue la eclosión de la revista *Etiqueta Negra* en 2002 y las publicaciones de libros de crónicas y perfiles de largo aliento. Hoy en día, sin embargo, los efectos de este “boom” no se manifiestan en las predilecciones editoriales de los dueños de la prensa, cada día el periodismo interpretativo ocupa menos espacio en los grandes medios de comunicación. El acceso a este tipo de textos es cada vez más costoso. En la ciudad de Huancayo, los ecos de este boom periodístico llegan tardíamente, los intentos por replicar a las revistas más conocidas de periodismo narrativo en Latinoamérica se materializaron en revistas locales con presupuestos ínfimos y noveles periodistas. Desde la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, estos jóvenes periodistas emprenden sus primeros proyectos editoriales, de los cuales, por ahora, solo dos de estos tuvieron repercusión entre el público huancaíno y foráneo. La idea de combinar lo mejor de la literatura con el rigor del periodismo fue la esencia de estas publicaciones.

En 2006 nace la revista *Cronika*, influenciados por la revista limeña *Etiqueta Negra*. En *Cronika* se publican escritos que muestran los primeros atisbos de periodismo narrativo en Huancayo<sup>2</sup>. En la mayoría de páginas hallamos temas sobre cultura y tradición, algunos de ellos escritos en primera persona, en forma de semblanza o crónica costumbrista<sup>3</sup>. No obstante la aparición de un “periodismo alternativo”, como la revista se auto reconocía, su periodicidad fue alargándose hasta su desaparición en la actualidad.

En mayo de 2015 nace la revista *Incontrastable* con una propuesta distinta y liberados de la influencia avasalladora de *Etiqueta Negra*, la cual había calado en muchos salones de periodismo de las universidades peruanas. *Incontrastable* fue fundada por los periodistas Sergio Girón, Elvis Villanueva y Benjamín Quispe, en circunstancias en que el periodismo informativo y sensacional del diario *Correo Huancayo* era una de las pocas alternativas para los interesados en ahondar en los problemas de la zona centro del país. *Incontrastable* decidió cubrir este vacío apostando por el periodismo interpretativo. La problemática social y medioambiental de la

1 El deseo de los periodistas de incursionar en la crónica y la acogida que les dan importantes editoriales, ha desembocado en la idea de que en América Latina se está viviendo un boom. Otros autores creen que no hay boom, solo un redescubrimiento, pues la crónica, con ciertas mutaciones, estuvo vigente desde los primeros diarios de viaje de los conquistadores, pasando por las gacetas políticas y los tabloides.

2 Consideramos a *Cronika* como el primer medio de comunicación de Huancayo dedicado a publicar crónicas y reportajes que incorporan algunas técnicas literarias; sin embargo, es necesario mencionar que en 1974 el primer texto de periodismo narrativo en Junín fue el libro *Personajes de la miseria* de César Veliz, ex redactor de *Correo*.

3 En *Cronika* hallamos también temas de corte político y social, una muestra destacable son dos textos en los que confluyen técnicas literarias y profundidad periodística: *La cultura lleva su nombre* (Crónica N°1) y *Rostros que claman justicia* (Cronika N° 2).

región Junín originaron textos largos, rigurosos y con muchas dosis de técnicas literarias. En varios números se podrán encontrar textos periodísticos que no solo ofrecen calidad estética e investigativa, sino también una mirada distinta a la que acostumbraban anteriores proyectos editoriales.

Los estudios sobre medios de comunicación son escasos en esta parte del Perú, sobre todo cuando se trata de abordar el papel de la literatura en el periodismo y viceversa; por ello la razón de este artículo, que aportará algunas ideas, conceptos y disquisiciones para fomentar futuras investigaciones sobre la nueva prensa provinciana.

## Periodismo informativo y de opinión. El periodismo interpretativo en la revista *Incontrastable*

Para entender la esencia de lo publicado en la revista *Incontrastable*, debemos tener cierta idea sobre los géneros periodísticos para saber en qué aguas estamos navegando. El periodista Juan Gargurevich (1987) dice que los géneros periodísticos son “formas que busca el periodista para expresarse, debiendo hacerlo de modo diferente, según la circunstancia de la noticia, su interés y, sobre todo, el objetivo de su publicación” (p. 11). Todos los días observamos en la prensa masiva la aglutinación de dos géneros periodísticos: el informativo y el de opinión (léase *Trome, Correo, Ojo, El Comercio, Perú 21*; y en Junín: *Correo Huancayo, Primicia, El Huacón*, etc.). En ellos encontramos notas informativas, editoriales, notas deportivas, entrevistas, breves reportajes, crónica roja y judicial, columnas de opinión, artículos, amenidades, tuits, clichés, caricaturas, desnudos, etc., pero muy poco de periodismo interpretativo.

El profesor César Mejía Chiang propone una taxonomía tripartita de los géneros periodísticos. Chiang (2012) explica que hasta el día de hoy en algunos medios perdura la clásica división bipartita anglosajona, es decir la clasificación de los géneros en dos categorías: hechos y opiniones. Dentro de estos grupos encontramos a las informaciones que utilizan la famosa pirámide invertida y todas aquellas que exaltan la objetividad (hechos), por otro lado, están los comentarios personales, subjetivos y personalizados (opiniones). Sin embargo no olvidemos que dentro de esta añosa clasificación se estaría discriminando a la crónica y el *new journalism*<sup>4</sup> (periodismo interpretativo). Mejía Chiang (2012) repara en esto diciendo que fue gracias al nuevo periodismo norteamericano y las teorías españolas del profesor Martínez Albertos que se hizo necesario ubicar este estilo entre la opinión y los hechos.

Varios autores coinciden en que el periodismo interpretativo debe ser estudiado de modo diferente a los demás tipos de periodismo, pues éste tiene como esencia la interpretación de los hechos y la transformación de los datos simples a juicios o subjetividades, claro está, basados en sucesos reales. En el periodismo interpretativo hallamos los siguientes subgéneros: la crónica, el gran reportaje y el perfil. Todos estos pueden llevar altas dosis de técnicas literarias e incluso nos pueden revelar mejor las cosas que el mero periodismo

---

4 Es una corriente periodística de origen norteamericano que surgió en los años 60 a partir de los textos publicados en revistas como *New Yorker, Haper's, Squire* por reporteros como Gay Talese, Norman Mailer o Tom Wolfe. Su característica principal es el ángulo y la forma en que se cuentan las historias, su constante apego a las técnicas literarias y la subjetividad del autor.

informativo o de opinión. Autores consagrados de este género son: Tom Wolfe, Gay Talese, Truman Capote, Red Reex, Hunter S. Thompson, David F. Wallace, Gabriel García Márquez, Rodolfo Walsh, Leila Guerriero, Jhon Lee Anderson, Ryszard Kapuściński, Gunter Walraff, entre otros.

Para finalizar este punto y delimitar el campo que nos interesa, es decir, la crónica, el perfil y el reportaje, reproducimos un cuadro taxonómico elaborado por el ya citado profesor Mejía Chiang para absolver alguna duda:

Géneros de opinión	Géneros informativos	Géneros interpretativos	Elementos complementarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Editorial.</li> <li>• Artículo.</li> <li>• Columna.</li> <li>• Crítica.</li> <li>• Ensayo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noticia.</li> <li>• Entrevista de declaraciones.</li> <li>• Reportaje objetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crónica.</li> <li>• Entrevista de perfil.</li> <li>• Reportaje interpretativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despieces.</li> <li>• Bloques de antecedentes.</li> <li>• Infografías.</li> <li>• Caricaturas y chistes gráficos.</li> </ul>

Tomado de Mejía Chiang (2012, p. 215)

Aclarado el concepto de periodismo interpretativo, debemos anotar que cada uno de sus subgéneros tiene características peculiares y no todas son fáciles de lograr para un periodista principiante, como los tenían la revista *Incontrastable* y sus antecesoras.

Para comprender el valor del reportaje, el perfil y la crónica, veamos qué dicen algunos autores sobre el primero: “El reportaje es un relato informativo, una narración más o menos noticiosa, en donde la visión personal del periodista, su modo de enfocar el asunto influye en la concepción del trabajo. Tiene, pues, de la técnica informativa y de la narrativa”. (Vivaldi, 2000, p.399) “El reportaje es una creación personal. Una forma de expresión periodística que, además de los hechos, recoge la experiencia y puntos de vista del redactor”. (Miro Quesada, 1991, p.174)

Efectivamente, existen varios reportajes en *Incontrastable* que siguen este concepto y aún más. Veamos el siguiente fragmento de un reportaje titulado “Agua de las Vírgenes: la alta suciedad de El Tambo”:

(...) Así, la ciudad entera se volvió un muladar, las calles parían en cada esquina montículos de basura que se desprendían y flotaban en las corrientes de desagües atorados por los interminables aguaceros. Los alcaldes de los tres distritos principales de la ciudad, recibieron a pocos días de iniciada sus gestiones, la pestilente herencia de la basura. (*Incontrastable*, 2015, 9, p. 8)

Podemos observar que el periodista narra minuciosamente un hecho informativo, le da protagonismo a un elemento sin vida y ofrece su opinión de acuerdo a su experiencia en el lugar de los hechos, este es un estilo frecuente en los relatos literarios con narradores-testigo. No obstante, esto no es un cuento ni tampoco una nota informativa que obedece a la mera enumeración de acontecimientos, aquí se afirma algo y se está construyendo una atmósfera de acuerdo a hechos reales previamente seleccionados y ordenados por el autor<sup>5</sup> que confluirán en un desenlace.

5 Al respecto de la escritura de un reportaje, en la que el periodista emerge como un arquitecto que tiene ya sus planos bien dibujados, en la novela, a veces, ocurre lo contrario: “En la novela se puede comenzar a escribir sin tener claramente concebido “lo que va pasar”. Es decir, se tiene el tema, pero no la fábula, el desarrollo completo de la historia o asunto (...) se asegura que Dickens, que escribió muchas de sus novelas por entregas en los periódicos, ignoraba con frecuencia “lo que iba a pasar” en la entrega siguiente a la enviada a la imprenta. En el reportaje, en cambio, no cabe tal incertidumbre. El reportero, antes de escribir, necesita dormir el tema

Sobre el perfil periodístico, Leila Guerriero comenta: “(...) un perfil no cuenta la vida de una persona, sino que tiene un trasfondo mucho más universal. La historia no puede ser quien es el protagonista. Hay que entender cuál es el ‘qué’ que se está contando para lograr seleccionar bien la información”. (Citado en Villa, 2015).

Existe consenso en la definición de un perfil. Todos los que lo han abordado llegan a un punto en común: la historia detrás del personaje. Con seguridad, un buen perfil contará con investigación periodística, opinión del entrevistado, apreciación del autor, apreciación de las fuentes cercanas al perfilado y, sobre todo, un estilo literario. Presentamos un extracto de perfil titulado “Inés la de los pies ligeros”:

(...) Luego se cambia la casaquilla celeste por una de color negro, sobresale su abdomen casi perfecto y un polo rojo con un corazón dentro del cual se lee “Perú”. Inés ríe mientras se saca la casaquilla (y me abordan los versos de Neruda que bien la describe: Niña morena y ágil...). Inés sonríe y las ojivas de sus ojos achinados centellan en su tez trigueña; Inés ríe y es tan espontánea que uno tiene miedo de hablarle, de quebrar ese momento en que su risa y ella lo ocupan todo. (Incontrastable, 2015, 14, p.5).

Este es un perfil a una atleta reconocida del Perú, pero también puede ser un cuadro perfecto sobre la felicidad. En la descripción del periodista hay símbolos potentes. El polo rojo con el nombre Perú (país que ha representado la atleta durante años), los versos de Neruda (dos palabras que describen la naturaleza de Inés) y la fijación en la sonrisa de la joven como un ser omnipotente que atrae irremediamente a los que la rodean. El papel de la literatura como arte que despierta emociones en el lector, se hace presente en este fragmento y en casi todo el perfil. No solo se habla de Inés Melchor (quien es motivo de noticia), sino también de los elementos que la rodean y que han construido a esta deportista. La información como dato queda relegada por la información como signo de reconocimiento humano. He aquí una chica común que es también una súper atleta.

Para finalizar el estudio de los tres subgéneros periodísticos que se publicaron en *Incontrastable*, nos detendremos a analizar al “ornitorrinco de la prosa”, como denomina el español Juan Villoro a la crónica.

“En América Latina no se tiene una definición clara de la crónica” (Szady, 2015, p.173). A partir del famoso boom de la crónica las opiniones sobre qué es la crónica se han multiplicado. No obstante, todas estas coinciden en algo: su origen latino.

Esto tiene sentido si consideramos que parte de la historia de América Latina se ha escrito en tono de crónica. En occidente, los ingleses y los franceses consideran a la crónica como columna. Esto quiero decir que clasifican a la crónica como un género de opinión. Pero la crónica latinoamericana va más allá, a pesar de que en cierto tiempo había sido un subgénero literario más que periodístico, y que sus primeros exponentes no eran precisamente periodistas.

Volviendo a Martínez Albertos (1974), podríamos definir a la crónica como: “Narración directa e inmediata de una noticia con ciertos elementos valorativos, que siempre deben ser secundarios respecto a la narración del hecho en sí. Intenta reflejar lo acaecido entre dos fechas: de ahí le viene su origen etimológico en la Historia de la Literatura”. (p.123).

---

y su desarrollo desde el principio al final. Ha de tener ensamblado (en la mente o en un papel) el andamiaje, el bosquejo o esquema de todo lo que va escribir”. (Vivaldi, 2000, p. 402)

Algunos de esos elementos valorativos, según el autor, son la narración, la valoración (interpretación), estilo y técnica de realización (estructura). Nótese que la crónica tendrá como punto de partida una noticia periodística, real, comprobable. Veamos otras definiciones:

El español Juan Villoro dice que “una crónica lograda es literatura bajo presión” (Citado en Jaramillo, 2012, p. 578), Gabriel García Márquez señala: “La crónica es un cuento, pero de verdad”. El peruano Julio Villanueva Chang nos propone algo más irónico: “La crónica, igual que los chistes, sería así un pariente pobre del cuento. Pero hay también quienes, como Susana Rotker, creen que ‘la crónica es un producto híbrido, un producto marginado y marginal, que no suele ser tomado en serio ni por la institución literaria ni por la periodística, en ambos casos por la misma razón: el hecho de no estar definitivamente dentro de ninguna de ellas’” (Citado en Jaramillo, 2012, p. 599).

En efecto, la crónica es el lugar donde concurren varios subgéneros. Es el lugar de encuentro de diversas formas de interpretar el mundo a través de una mirada personal. Bajo la opinión de estos grandes cronistas, concluimos que aún no se ha llegado a un consenso para definir la crónica, a pesar que es uno de los géneros periodísticos con más tradición en Latinoamérica.

En todo caso, consideramos a la crónica como un género híbrido, mutante, y revelador, con mucha aceptación en este lado del mundo, y como uno de los géneros narrativos más difíciles de lograr en la prensa escrita. Hemos escogido este párrafo de la crónica “Antonio nunca pudo dar un paso” para ejemplificar:

«Una soguilla atada a la cintura de Antonio baila ahora entre sus piernas mientras camina. Él logra desatarla y la lanza a tierra. Aquella soguilla de dos metros, fue el último recurso que optó su familia para protegerlo de sí mismo fuera del hogar. “¿Don Simón, con esa pita amarran, a veces, a Antonio?” “Qué se puede hacer, pues. Aunque él se zafa luego. O sino se queja fuerte y tanta pena me da que lo termino desamarrando porque lo veo llorar y... me recuerda a mí cuando lloraba de soledad en la guerra». (*Incontrastable*, 2014, 1, p.16)

A través del diálogo, clásico recurso literario, el autor crea una atmósfera dramática. La noticia se revela, imperceptible, sobre el tejido narrativo de la crónica que va *in crescendo*, de una imagen a otra, y que desemboca en un *flash back* del anciano veterano de guerra, quien se quiebra al redescubrirse en una metáfora de la soledad en su nieto Antonio.

Otro recurso narrativo utilizado con bastante astucia en las crónicas de *Incontrastable* fue el monólogo interior del personaje en el texto. El siguiente párrafo es de la crónica “La vida dentro de una bolsa”:

Tengo hambre y ese cojudo no llega. La mayoría de la gente promete cosas que no cumple. Las cosas que se realizan con gusto son las que nunca empezaron como una promesa, decía mi madre. El periodista debería estar a las 10 por aquí y nada. Quiero entrar al internet, pero con quién jugar. Además, ya me dio flojera y sueño. Ah, por fin, ahí está ese periodista. Tiene cara de no haber dormido, como yo. Ahora que lo noto, creo que todos aquí en el mercado tienen cara de haber dormido mal. En fin, cada uno sabe su crimen. (*Incontrastable*, 2014, 6, p.18)

Otorgarse licencia para hablar por el personaje es un riesgo en el periodismo. Pero en esta crónica se hace necesaria la exteriorización de la voz del personaje para impregnar al texto de

un realismo que quizá con la noticia como tal no podría darse. Retratar la personalidad y acercarse a la psicología del individuo cronicado, requiere de un artilugio subjetivo del periodista, que puede accionarse a través de la percepción de la conducta del personaje (mirada, gestos, tono de voz, etc.) y una aguda empatía<sup>6</sup>.

Por otro lado, muchos escritores de novela y cuento han demostrado magistralmente su talento auditivo para replicar el habla de una comunidad o grupo, ya sea en el diálogo o el monólogo interior. El cronista, pues, no es ajeno a esta virtud.

El lector atento habrá advertido también que hay un elemento transgresor si aquél fuese un texto periodístico clásico. Nos referimos a la introducción del periodista como personaje secundario en la crónica. Una atribución menos arriesgada que el “monólogo periodístico”. Este recurso es usual en el periodismo y la literatura y provoca la ilusión, en la novela o cuento, y la confirmación, en la crónica o el reportaje, de que el autor estuvo allí.

## Algunas precisiones sobre el periodismo y la literatura

Al margen de los fragmentos comentados líneas arriba es necesario conocer lo que ha se ha dicho ya sobre las relaciones entre el periodismo y la literatura. Una de las preguntas iniciales sería ¿puede el periodismo convertirse en buena literatura?, ¿puede dejarnos una experiencia similar la lectura de, por ejemplo, *A sangre fría* y *Crimen y castigo*?

Hay algunos autores puristas que dicen, tajantemente: “La palabra periodística es absolutamente incompatible con un ánimo creativo preconcebidamente poético, o se hace periodismo o se hace literatura, pero ambas cosas a la vez son imposibles”. (Martínez Albertos, 1997, citado por López Pan, 2005, p.14)

Otro gran teórico de la prensa, Lorenzo Gomis (Citado en López Pan, 2005, p.15), es de la misma opinión, por dos razones: “1) Porque el periodismo es un acto colectivo de la creación (la literatura es solitaria); 2) El periodismo trabaja con hechos (en cambio la literatura imita hechos reales)”.

Ante esto es lícito preguntarse cuándo se originó este concepto que circunscribe al periodismo en el solitario círculo de la información. Fernando López Pan (2005) esgrime una teoría, que el periodismo informativo-antilitenario, cuya única meta era presentar los acontecimientos actuales ceñidos a la estructura de la pirámide invertida, habría surgido en la época del Positivismo. Esta corriente filosófica no sólo limitó al periodismo en su estructura sino también eliminó de él toda preocupación por ahondar en la condición humana.

Por otro lado, tenemos a los que señalan que es posible hacer periodismo y literatura al mismo tiempo. Lázaro Carreter (Citado en López Pan, 2005) es de la idea que un texto logra ser periodístico-literario si logra “independencia e imparcialidad y la objetividad convive en estos textos noticiosos con los recursos literarios” (p. 21).

---

6 Como decíamos, éste es un ejercicio muy arriesgado, y hasta cierto punto descabellado, pero han habido autores que se han acercado a esta forma peculiar de escribir sobre las cosas como H.S. Thompson y David F. Wallace.

El problema para Gonzalo Saavedra (2012) es que el periodista puede ser tentado de hacer literatura mientras hace periodismo, puede, pues, abusar de su omnisciencia, de su punto de vista, de la narración y los detalles a la hora de contar los hechos. No obstante, puede la literatura engrandecer el texto periodístico como también reducirla a la mentira.

Para María Cruz Seone:

El periodismo puede ser todo lo literario que se quiera en la forma, dentro de un orden, como antes decía, pero lo que cuenta tiene que ser verídico, o lo que el periodista cree que lo es, no sólo verdadero. Una cosa es periodismo, que tiene que partir de hechos, y otra cosa es literatura en el periódico. (Citada en Montesa, 2003, p. 12)

A estas alturas no podemos negar que ambas nociones de periodismo existen en la realidad. Tanto el periodismo que se limita a nombrar los hechos y aquél que trata de interpretarlos haciendo uso de las técnicas literarias. Hoy en día gana terreno el primero, sobre todo en el internet.

A estas alturas, también, debemos preguntarnos en qué momento confluyeron la literatura y el periodismo, para entender de qué hablamos cuando nos referimos a periodismo narrativo actual.

El profesor catalán Albert Chillón (1999) señala que el nacimiento del periodismo coincide con el origen de la novela contemporánea y es imposible la comprensión del origen y formación de uno sin el otro. Y es que, puntualiza Chillón, entre el siglo XVIII y XIX nace en Europa y Estados Unidos una “nueva sensibilidad realista”, contraponiéndose a la idea de los ilustrados que aseguraban que esto sucedía porque aquellos novelistas ejercían el periodismo, algo totalmente inexacto. Dos significativos ejemplos de este tipo de escritores son Daniel Defoe y Alessandro Manzoni. El primero con su obra *Diario del año de la peste* (1772), una narración minuciosa y de gran aliento acompañado incluso de cifras estadísticas, y el segundo con el libro *Historia de la columna infame* (1842), sobre ejecuciones de presuntos propagadores de la peste en Milán. Sin embargo, el periodismo entrará en el ruedo durante la efervescencia del realismo, de la novela contemporánea. Balzac, Flaubert, Dostoievski, incluso Zola, harán uso de técnicas periodísticas para la elaboración de sus novelas, emergen de ellos el periodista curioso, inquisidor, analítico y profeta. Se da inicio al acto incestuoso entre la literatura y el periodismo.

Agrega Chillón (1999) al respecto: “Nutridos por la veterana prosa testimonial e inspirados por los tiempos modernos, el periodismo y la novela realista crecieron paralelamente. Y cada cual por su lado, pero a menudo estableciendo relaciones simbióticas, fueron configurando dos de las grandes tradiciones narrativas de la época moderna”. (p. 80)

El realismo en la novela tratará de juntar a la pareja divorciada: la ficción y la realidad. La documentación exhaustiva para escribir la novela realista se ve reflejada en las novelas de los franceses del siglo XIX. Y los géneros narrativos como el diario, el testimonial, se acercan a las formas de la crónica y a las características elementales del reportaje. Ejemplos de ello son Roseau, De Quincey y Dostoievski. En suma, la novela alimenta al periodismo incipiente y este le devuelve su esencia: la inmersión periodística y la mirada reporteril.

Albert Chillón concluye sobre esto:

La industria periodística (...) ha transformado las reglas de producción, consumo y valoración social de la literatura: por una parte, contribuyendo a la formación de géneros nuevos

-como la novela realista del siglo XIX o el costumbrismo literario de Dickens, Larra y Vilanova-; y por otra, impulsando el desarrollo y la difusión de géneros literarios como la prosa de viajes y el memorialismo; por último, aportando modalidades de escritura periodística genuinas -reportaje, crónica, ensayo y artículo periodísticos, guión-, que en ciertos casos han alcanzado calidad literaria notable y que aun han influido en la fisonomía de los géneros literarios tradicionales. (Citado por Saavedra, 2012, p.62).

Para finalizar, somos testigos de los cambios actuales que sufre el periodismo. El acceso masivo a internet está llevando a otro nivel a la prensa diaria e interpretativa, aún no sabemos si para bien o para mal.

En América Latina, la crónica, que es uno de los géneros más cercanos a las formas de la literatura, goza de buena recepción, de un nicho respetable de lectores y de varios medios que quieren cobijarlo. Hoy en día, la información y la literatura son dos ingredientes casi inseparables en el periodismo de interpretación. En nuestro medio nacional existen referentes: Vargas Llosa, Gabriela Wiener, Josep Zárate, Toño Angulo, Marco Avilés, etc. En nuestro medio local, la sierra centro, esta forma de hacer periodismo es escasa. Existen algunos trabajos del siglo pasado que se acercan a este estilo, pero no han trascendido porque sus autores no han dejado una escuela o una producción significativa para ser estudiada. Es en estos años que recién aparecen tentativas serias de hacer medios dedicados al periodismo narrativo en Huancayo, un ejemplo de ello es la revista provinciana *Incontrastable*.

## La revista *Incontrastable*

*Incontrastable* fue una empresa arriesgada en un momento decisivo para la sociedad huancayna. Se editó *ad portas* de las elecciones municipales y regionales. Su publicación dio pie a especulaciones que asociaban a la revista con algún grupo político. Más aún, si vemos que en los primeros números *Incontrastable* publica investigaciones políticas haciendo uso de su función fiscalizadora. Ahí surgirán sus primeros detractores. No sólo fue la vinculación política, sino también los primeros intentos de silenciar a la revista tras la publicación de informes que comprometían a una conocida entidad financiera de Huancayo.

Tras este embate, el consejo editorial de *Incontrastable* – al cual pertenecí – decide recuperar su esencia: las crónicas y reportajes. *Incontrastable* llegó a editarse hasta el N° 18, superando así a muchas revistas periodísticas fundadas en Huancayo<sup>7</sup>; súmese a esto que la revista no nació con un fastuoso capital económico ni con una plana periodística consolidada. Fue un proyecto ambicioso pues la edición de una revista en provincias suele ser más difícil al no contar con las herramientas que cuentan ciudades grandes como Lima. No obstante, la revista es una de las que más ha aportado en el campo de la narrativa periodística actual.

Otros aspectos a destacar fueron su accesibilidad al público y su radio de llegada. Su precio inicial fue de 2 nuevos soles y, luego, 3 nuevos soles. Su tiraje fue de 1 000 ejemplares mensuales y su alcance fue casi todo el departamento de Junín: Huancayo, Chupaca, La Oroya, Concepción; y otros departamentos: Lima, Cerro de Pasco y Huancavelica. Para finalizar este artículo, hemos seleccionado un grupo de textos publicados en la revista para promover futuras investigaciones. Estos textos son susceptibles al análisis tanto desde el enfoque literario como periodístico.

7 Para este año, el comité editorial está preparando el número 19.

AUTOR	TEXTO	Nº Ed.	ESPECIE
Elvis Villanueva B.	<i>Antonio nunca pudo dar un paso</i>	1	Crónica
Benjamín Quispe V. Stephany Cadenillas	<i>Azapampa: entre cielo e infierno</i> <i>Shamu, el hombre que dibuja en el pavimento</i>	2	Reportaje Crónica
Elvis Villanueva B. Joe Luna Victoria	<i>La montaña mágica</i> <i>Vivir con sida</i>	5	Crónica Crónica
Lord Esdras Elvis Villanueva B.	<i>Reportaje al pie de mi tumba</i> <i>La vida dentro de una bolsa</i>	6	Crónica Crónica
Sergio Girón Santivañez Sergio Girón Santivañez	<i>Macón y mi primer chivo</i> <i>Emblema caído (publicado en 3 entregas)</i>	8	Crónica Crónica
Elvis Villanueva B.	<i>Agua de las Vírgenes: la alta sociedad de El Tambo</i>	9	Reportaje
Sergio Girón Santivañez	<i>Dos cirios se consumen</i>	11	Crónica
Sergio Girón Santivañez Elvis Villanueva B.	<i>La vida es una foto</i> <i>En Morococha el mundo es angosto y ajeno</i> <i>(publicado en 3 entregas)</i>	12	Entrevista Crónica
Saulo Balbín	<i>Marancocha sin fronteras</i>	13	Crónica
Sergio Girón Santivañez	<i>Inés la de los pies ligeros</i>	14	Perfil
Sergio Girón Santivañez	<i>Dolor de Oroya</i>	15	Crónica
Elvis Villanueva B.	<i>¡No robarás!</i>	16	Crónica
Elvis Villanueva B.	<i>Cerro de plomo</i>	17	Reportaje
Sergio Girón Santivañez	<i>¡A lo macho!</i>	18	Crónica

(Elaboración propia)

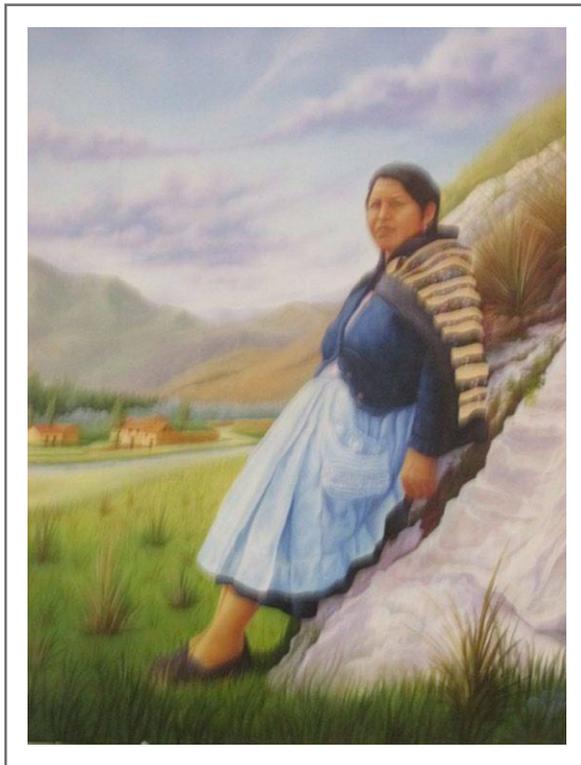
Creemos que las historias que están por contarse sobre esta mística y sorprendente sierra centro se puede lograr también a través del periodismo narrativo. Ya en tiempos lejanos la sierra fue inmortalizada por los cronistas de indias. Hoy se asegura que la crónica es la tataranieta sanguínea de la crónica de indias (Bossio, 2013). Y quién podría dudarlo, pues nuestra tradición literaria se fundó en la oralidad, el cuento, la leyenda y todas esas historias que hasta hoy día nos sorprenden y maravillan.

## Referencias bibliográficas

- Arauco, C. (1958). *El periodismo en Huancayo*. Huancayo: Editorial Raíz.
- Bossio, S. (2013). "Crónica peruana contemporánea: tataranieta sanguínea de la Crónica de India". *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 42, pp. 55-64. Consultado el 25/10/2017. Recuperado de: <https://goo.gl/LsVBMK>
- Chillón, A. (1999). *Literatura y periodismo: una tradición de relaciones promiscuas*. España: Universitat de València.
- Gargurevich, J. (1987). *Nuevo Manual de Periodismo*. Lima: Editorial Causachum.
- Incontrastable*, revista. Núms. 1 al 18. Huancayo: Editorial Periodístico Grupo Atlantis
- Jaramillo, D. (Ed.). *Antología de la crónica latinoamericana actual*. Madrid: Alfaguara.
- López, F. (2005). *¿Es posible el periodismo literario? Una aproximación conceptual a partir de los estudios de redacción periodística en España en el periodo 1974-1990*. *Revista Doxa*, 3, 11-31.
- Mejía, C. (2012). *Géneros y estilos de redacción en la prensa. Desarrollo y variantes taxonómicas*. *Correspondencias & Análisis*, 2, pp.201-217.
- Miro, A. (1991). *El Periodismo*. Lima: Editorial SED.
- Montes, S. (Ed.). (2003). *Literatura y periodismo la prensa como espacio creativo. Publicaciones del congreso de literatura española contemporánea*. España: AEDILE.
- Savedra, G. (2012). *Periodismo y literatura: El coqueteo con la ficción*. *Cuadernos*, 9, 61-71. Consultado el 27/10/2017. Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/cdi.9.303>
- Vivaldi, G. (2000). *Curso de Redacción. Teoría y práctica de la composición de estilo*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- Suárez, M., Cisneros, A. (1967). *Historia del periodismo en Junín*. Huancayo: Visión Perú.
- Szady, B. (2015). *La crónica en América Latina. El caso de Etiqueta Negra*. *Correspondencias & Análisis*, 5, 173 -185.
- Villa, S. (2015). *El arte de hacer un perfil consiste en saber mirar: Leila Guerriero. Medellín: De la urbe*. Consultado el 27/10/2017. Recuperado de: <http://delaurbe.udea.edu.co/2015/09/30/el-arte-de-hacer-un-perfil-consiste-en-saber-mirar-leila-guerriero/>

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN  
CIENCIAS SOCIALES



## Representaciones sociales de democracia y actitudes hacia la política en contexto electoral en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana

### Dimukrasyap achkakuunap likachikuyninkuna pulitiks- msn lulpskuyninkunswan aklanakuykunap kayninchu yacchaywasipi walash wamlakunachu Limaapchawpinchu

*Carlos Arenas Iparraguirre, Héctor Hernández Valz, Ma. Luisa Matalinares Calvet, Manuel Campos Roldán, Roberto Aliaga, Denis Dávila, José Mireles, Diana Arenas Ramírez, Susana Roggero, Miguel Barboza y Juan Yaringaño\*.*

#### Resumen

El presente estudio se desarrolló en el marco de las elecciones nacionales (2016) en el Perú, el objetivo de la investigación buscó relacionar las representaciones sociales de la democracia con las actitudes que asumen los jóvenes universitarios frente a las elecciones. La muestra estuvo constituida por 316 jóvenes universitarios de universidades públicas y privadas entre los 18 y 25 años de edad de ambos sexos. La metodología de tipo cuali-cuantitativo; las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron Grupos Focales para el afronte cualitativo, y una escala actitudes hacia la política para lo cuantitativo. Los resultados fueron procesados utilizando el Atlas Ti y el SPSS, correspondientemente. Entre las principales conclusiones a las que se arribó, tenemos: a) Se encontraron afinidad entre las representaciones sociales de la democracia con las actitudes políticas, en el mismo nivel de aceptación se encuentra no polarización, b) Hay actitudes favorables a la democracia, los resultados desde lo cuantitativo y lo cualitativo evidencian una inclinación hacia el sistema democrático, c) Se presenta desconfianza hacia la clase política en sus dirigentes y en sus métodos, d) Las actitudes hacia la política son similares entre universidades privadas y públicas, e) En cuanto a la democracia en la muestra general la muestra en estudio se identifica con el sistema de elecciones y con un sistema de gobierno que tiende a ser igual para todos, f) Se adaptó la escala de actitudes hacia la política de Álvarez-Ramírez, L.Y. (2014) en población universitaria limeña, quedando con 56 ítems con capacidad de discriminación y un coeficiente alfa igual a 0.84, cumpliendo los requerimientos psicométricos para una investigación científica.

#### Palabras clave

democracia, política, representaciones sociales, actitudes

#### Shuukukuna limana:

Dimukrasya, pulitika, achkakuunap likachikuyninkuna, lulaykuna

Recibido: 19 de diciembre de 2017 Aceptado: 18 de abril de 2018.

\* Filiación: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

#### Datos del autor principal

Carlos Arenas Iparraguirre. Peruano. Docente investigador del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, desde 1996. Correo: [carenasi@unmsm.edu.pe](mailto:carenasi@unmsm.edu.pe) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8342-2422>

## Social Representations of Democracy and Attitudes towards Politics in Electoral Context in Young University Students in Lima

### Abstract

The present study was developed within the framework of the national elections (2016) in Peru, the objective of the research sought to relate the social representations of democracy with the attitudes assumed by university students facing the elections. The sample consisted of 316 university students from public and private universities between 18 and 25 years of age of both sexes.

The methodology of qualitative-quantitative type; the techniques used for the data collection were Focus Groups for the qualitative approach, and a scale of attitudes towards politics for the quantitative. The results were processed using Atlas Ti and SPSS, correspondingly.

Among the main conclusions reached, we have: a) we found an affinity between the social representations of democracy and political attitudes, at the same level of acceptance we find no polarization, b) there are attitudes favorable to democracy, the results from the quantitative and the qualitative show an inclination towards the democratic system, c) there is distrust of the political class in its leaders and in its methods, d) attitudes toward politics are similar between private and public universities, e) regarding democracy in the general sample, the sample under study identifies with the system of elections and with a system of government that tends to be the same for all, f) the scale of attitudes towards the politics of Álvarez-Ramírez, L.Y. (2014) was adapted in the university population of Lima, with 56 items with discrimination capacity and an alpha coefficient equal to 0.84, meeting the psychometric requirements for a scientific investigation.

### Keywords

democracy, politics, social representations, attitudes

## Representações sociais da democracia e atitudes em relação à política em um contexto eleitoral entre estudantes universitários na região metropolitana de Lima

### Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito das eleições nacionais (2016) no Peru. O objetivo da pesquisa procurou relacionar as representações sociais da democracia com as atitudes assumidas pelos universitários frente às eleições. A amostra foi constituída por 316 universitários de universidades públicas e privadas, entre 18 e 25 anos, de ambos os sexos. A metodologia do tipo qualitativo-quantitativo; As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram os Grupos Focais para abordagem qualitativa e uma escala de atitudes para a política do quantitativo. Os resultados foram processados usando o Atlas Ti e o SPSS, correspondentemente. Entre as principais conclusões, temos: a) Se encontraram uma afinidade entre as representações sociais da democracia com as atitudes políticas, no mesmo nível de aceitação não há polarização. b) Existem atitudes favoráveis à democracia, os resultados quantitativos e qualitativos evidenciam uma inclinação para o sistema democrático. c) há desconfiança da classe política em seus líderes e seus métodos. d) As atitudes em relação à política são semelhantes entre universidades públicas e privadas. e) Em relação à democracia na amostra geral, a amostra em estudo se identifica com o sistema de eleições e com um sistema de governo que tende a ser o mesmo para todos. f) Adaptou-se a escala de atitudes em relação à política de Álvarez-Ramírez, L.Y. (2014) na população universitária de Lima, com 56 itens com capacidade de discriminação e um coeficiente alfa igual a 0,84, atendendo aos requisitos psicométricos para uma investigação científica.

### Palavras-chave:

democracia, política, representações sociais, atitudes.

# Introducción

El joven tiene que construir modelos o representaciones de la realidad social en la que vive, para tratar de dar un sentido al mundo que le rodea y, además, esas representaciones le sirven de marco para su acción, esta afirmación se sustenta en el estudio de las representaciones sociales originada en la sociología francesa (Durkheim, 1898 cit. En Pérez, J.A, 2004) y renovada desde la psicología social por Moscovici (1984).

Taguena y Lugo (2010) asumen que la percepción que tiene la juventud de la democracia es importante. Sustentan que estamos delante de jóvenes nacidos durante el periodo transformador del sistema político mexicano. Ellos poseen valores y tendencias ideológicas distintas a los de generaciones anteriores y, además, ejercen en forma diferente su ciudadanía. Esto debe traducirse en una opinión favorable de la democracia pero no incondicionada. Desde la perspectiva de la participación de estudiantes en los procesos electorales Vázquez, Panadero y Paz (2008, 2005) concluyen que la desesperanza no parece jugar un papel relevante en el ejercicio del derecho de voto. Por su lado, y en relación a un estudio longitudinal sobre el comportamiento electoral en Chile, Ortega, E. (2003) concluyó que, entre 1990 y el 2000, se observó un alto nivel de estabilidad electoral agregada, al mismo tiempo que un aumento del desinterés por la política, desidentificación con los partidos e incremento de la desconfianza con las instituciones democráticas. En este mismo sentido, el estudio realizado en México, González y Amador. (2000), evidenciaron los valores subjetivos que orientaron al voto ciudadano en la participación en las elecciones de 1994 y 2000.

En Arenas et al. (2004) se encontró que el nivel de confianza en la democracia de los jóvenes escolares y de estudiantes universitarios es bajo; la identificación del gobierno vigente con el sistema democrático fue una de las conclusiones de un estudio sobre las Representaciones Sociales de Democracia. Además, se reconoció, tal como lo observaron Bermúdez, Savino, y Zenklussen (2004) que estudiaron las representaciones sobre democracia y participación en la juventud en una ciudad colombiana, el establecimiento de la asociación teórica entre «democracia», positivamente valorada y las ideas de libertad e igualdad, aunque distorsionadas en la práctica por el clientelismo y la corrupción. Asimismo se demostró que la significación de la «participación política», como una experiencia de aprendizaje y cooperación, está fuertemente vinculada a los procesos electorales; la percepción de «control» (no obstante, aparece relativizada por la falta de interés en ejercerla efectivamente) y la consideración de la participación como elemento fundante de la democracia, se encuentra desincentivada, por un descrédito generalizado hacia «la política».

Como dimensión de la vida social signada por la búsqueda, la lucha, el reparto y la preservación del poder en las relaciones sociedad-Estado-gobierno, la *política* deviene en el ámbito de interacciones conflictivas en la competencia colectiva o partidaria en torno a los bienes y capacidad de decisión provenientes de su obtención. Para ello, una de las partes enfrentadas, buscará imponer sus propias decisiones de modo vinculante, es decir, sujetas a cumplimiento obligatorio de tal manera que, en caso contrario, se sancione a la otra parte porque se tiene el poder para ello (Warren, 2010).

Esa forma impositiva sería la responsable de la impresión negativa que comúnmente despierta la política en el «imaginario social» como un escenario de competencia amoral, si no inmoral. *Amoral* en el sentido de que las acciones que se llevan a cabo se realizan sin consideración de lo correcto o debido. Ésta es la percepción o *imagen* que la gente tiene de ella.

Suele asociarse «democracia» con las ideas de libertad e igualdad; no obstante, el clientelismo y la corrupción en la práctica, habrían contribuido a que se distorsione la idea que se tiene de ella. Esto se puede constatar en la percepción que los jóvenes tienen actualmente de la democracia. Ellos poseen valores y tendencias ideológicas distintas de los de generaciones anteriores. En tal sentido, ejercen en forma diferente su ciudadanía. Esto debe traducirse en una determinada opinión de la democracia.

El concepto de representación, en el sentido histórico de la palabra, «imagen» es un concepto filosófico. En otros términos, imagen es sinónimo de representación. El concepto de representación tiene cuatro acepciones: 1) aprehensión directa de objetos, donde representar es reconocer; 2) evocar experiencias, donde representar es recordar; 3) anticipar ocurrencias en base a experiencias pasadas, donde representar es imaginar; 4) integrar percepciones inactuales, donde representar es alucinar (Ferrater, 2002). Podría agregarse una quinta significación: narrar o argumentar, donde representar es usar un lenguaje.

Si hacer abstracción es separarse del contacto directo con los objetos, el lenguaje define el nivel más alto de abstracción de la función representacional. A diferencia de la percepción, cuya ocurrencia depende de la presencia de un objeto, la memoria y la imaginación lo *re-presentan* en su ausencia. Son formas de percepción *en ausencia del objeto percibido*. Pero el lenguaje las supera a ambas: en él se prescinde enteramente de las cosas, evocadas o imaginadas.

Piaget (1992) distingue en el concepto de representación dos sentidos, en sentido amplio y otro en sentido estricto, léase estrecho, ceñido o ajustado. En sentido amplio, el concepto de representación designa al pensamiento o se confunde con el pensamiento en tanto sistema conceptual o de esquemas. Una definición «conductual» de esquema la da el mismo Piaget en el curso de una entrevista al explicarlo como generalización de la acción (Evans, 1987).

Según este análisis conceptual, en tanto imaginación, *representación* es psicológicamente definida en el presente estudio como percepción anticipatoria y evaluativa acerca de cómo funciona la política y cómo actúan los políticos. Como esquema, en la representación se generaliza a los políticos extendiendo a ellos una impresión de desprestigio moral propiciada por su comportamiento y rendimiento como funcionarios de Estado.

En relación a la teoría de las representaciones sociales el sociólogo Emile Durkheim distinguía representaciones individuales de representaciones colectivas. Él buscaba diferenciar el campo de estudio de la psicología y el de la sociología. Con «representaciones colectivas», Durkheim se refería a las formas de pensamiento compartidas por personas distintas (Pérez, 2004). Por su parte, el psicólogo social francés Serge Moscovici optó por el concepto de «representación social» y desdeñó el de representación colectiva.

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici busca explicar el origen social del conocimiento, en el sentido general de la palabra. En su teoría, «representación social» es un sistema valorativo, conceptual y aplicativo que brinda los recursos aptos para ubicarse en el sistema, interactuar y adaptarse a él. Las representaciones facilitan la integración a grupos y una relación cotidiana de intercambios.

En síntesis, representación social es una forma de entender y comunicar qué impresión u opinión suscita determinada situación o actividad. La diferencia entre representación colectiva y representación social está en que la primera es postulada como proceso o mecanismo explicativo de creencias, mientras que la representación social es un fenómeno concreto re-

lacionado con un modo peculiar de imaginar, anticipar y comunicar. Las actitudes son representaciones sociales, se derivan de ellas y no son mera toma individual de posición valorativa.

Esto último conlleva un cuestionamiento a la psicología social cognitiva. Ésta no debe enfocar los procesos cognitivos como en las computadoras o en las personas individualmente consideradas; lo que se debe enfocar son las formas compartidas de conocimiento y pensamiento. En suma, la teoría de las representaciones de Moscovici es una reivindicación de la dimensión social y simbólica de la psicología en general y del pensamiento humano en particular.

Al abordar Democracia se asume que el concepto de democracia proviene de dos voces griegas, *δημος* demos, pueblo, y *κρατος*, kratos, fuerza, poder. En la historia del pensamiento político el término «democracia» alude a una forma o tipo de gobierno (Bobbio, 1996). Como término, se tendrían tres usos: 1) un uso descriptivo; 2) un uso prescriptivo; y 3) un uso histórico.

Cuando se emplea el término *democracia* en un sentido descriptivo se la compara con otras formas de gobierno que son la monarquía y la aristocracia, gobierno de una sola persona y gobierno de pocas personas, respectivamente. Bobbio se remite para ello a Platón en el diálogo *Político*, donde la democracia es descrita como el «gobierno de las muchedumbres» (Platón, 1988).

En sentido prescriptivo, el concepto de democracia es usado con el fin de cualificarla como una forma de gobierno recomendable o desaconsejable. Se la recomienda porque es una forma de gobierno para muchos en vez de para unos cuantos. Ésta es una apreciación fundada en la *Historia de la Guerra del Peloponeso*, de Tucídides. El contrapeso de esa perspectiva está en Platón en el libro VIII del diálogo *República*, donde *democracia* designa a una forma no recomendable de gobierno, dado que el principio que la fundamenta es la libertad, y ésta por lo regular degenera en libertinaje. Allí se lee, por ejemplo, que el momento cumbre de esa libertad se pone de manifiesto en el instante en que hombres y mujeres que fueron comprados son tan libres como quienes los compraron (Platón, 1988). Como rasgos de un Estado democrático, libertad e igualdad no se condicen en una sociedad estratificada.

Finalmente, el sentido histórico del uso del término democracia se refiere a ésta en un significado regresivo, o de retroceso, o en otro progresivo, es decir en un sentido de avance o desarrollo. La percepción de la democracia como forma de gobierno que no es recomendable ilustraría una perspectiva regresiva de su adopción; al igualar a personas de distinto estatus se retrocedería de una forma de gobierno aristocrática a otra que las pone en un mismo nivel.

Un punto de vista progresivo sería el de Montesquieu (2012) en *Del espíritu de las leyes* (1747). Para él, las leyes, en el sentido general de la palabra, se derivan de la naturaleza de las cosas. Desde esta concepción suya él analiza lo que llama la «naturaleza de los gobiernos». Distingue un gobierno republicano, un gobierno monárquico y un gobierno despótico. En el primero todo el pueblo, o parte de él, tiene el poder soberano; en el monárquico gobierna uno solo pero de acuerdo con leyes establecidas y estables; y el gobierno despótico también consiste en el gobierno de una persona, pero sin ceñirse a norma o ley alguna.

Montesquieu diferencia entre aristocracia y democracia. En la primera el gobierno es de una parte del pueblo. En la democracia el pueblo en su totalidad es dueño del poder soberano. En democracia el pueblo es monarca o súbdito. A través del voto, expresión de su voluntad, será monarca pues la voluntad del soberano es el mismo soberano. Las leyes que establecen el derecho al voto son decisivas en el gobierno democrático (Montesquieu, 2012).

En relación a la democracia y la libertad, en 1835 se publicó el primer volumen de *La democracia en América*, de Alexis de Tocqueville. El problema teórico que plantea Tocqueville es por qué la sociedad democrática estadounidense es liberal. Como se ve él no habla de una forma de gobierno, habla de un tipo de sociedad. En un pasaje de su libro, Tocqueville sostiene que la aspiración de un gobierno es lograr que cada ciudadano alcance el mayor bienestar, para lo que es necesario «igualar las condiciones» (Aron, 2013). El atributo fundamental de la democracia reside, por lo tanto, en la igualdad de acceso a las oportunidades de mejoramiento de las condiciones de existencia. Un gobierno será democrático en la medida en que apunte al objetivo de igualación de condiciones y lo consiga. De aquí se deriva la relación igualdad-libertad. Una sociedad no puede ser libre si no es igualitaria. Tocqueville no define qué entiende por libertad. Para Aron (2013), libertad es ausencia de arbitrariedades o imposiciones.

Sobre la base del esbozo de estas ideas de Montesquieu y Tocqueville se configura una definición de democracia en el presente estudio. Se entenderá como *democracia* un sistema sociopolítico en el que los ciudadanos son libres de elegir a las autoridades de los poderes ejecutivo y legislativo y de participar en decisiones gubernamentales.

Cómo se expresan las representaciones sociales de democracia y las actitudes hacia la política en contexto electoral; la forma como la ciudadanía se representa la democracia y por ende las actitudes evaluativas de la política están en relación funcional con el resultado del ejercicio del derecho al voto y a la participación en las decisiones de los poderes legislativo y ejecutivo. Como es sabido, en nuestro medio éstos son los únicos poderes cuya conformación se decide por el voto ciudadano, excepción hecha del sistema judicial.

Empero, tal independencia de poderes tiene efectos contraproducentes en lo que atañe al control de la corrupción política. Al margen de las comisiones congresales de fiscalización, los casos que pasan al sistema de justicia suelen ser o archivados por falta de pruebas o anulados por incumplir con el debido proceso. Ello contribuye a crear en el ciudadano promedio una impresión de impunidad política ejercido en el espacio de las instituciones democráticas.

Por ello, ante el desprestigio moral de la política, la representación social de la democracia en nuestro medio está afectada por esa imagen de impunidad que proyectan los ex presidentes, congresistas y ex congresistas de los últimos veinte años, por aventurar un lapso. Las actitudes respectivas manifiestan poco o nulo interés en la participación electoral, salvo algunas excepciones respecto de coyunturas tales como el movimiento social contra el feminicidio o contra leyes que afectan el derecho laboral de los jóvenes (“Ley pulpín”), es en este contexto que nuestro interés se centró en los jóvenes y sus respuestas en coyunturas electorales.

## Objetivo general:

Establecer las relaciones entre las representaciones sociales de democracia y las actitudes hacia la política en contexto electoral de los jóvenes universitarios en la ciudad de Lima Metropolitana.

## Objetivos específicos:

- Identificar las representaciones sociales de democracia en jóvenes universitarios de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana.

- Comprender las representaciones sociales de democracia de jóvenes universitarios en universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana
- Adaptar una escala de actitudes hacia la política
- Determinar las actitudes hacia la política de jóvenes universitarios en universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana

## Metodología

En concordancia con la hipótesis y los objetivos se empleó un tipo de investigación aplicada, con análisis de tipo cualitativo y cuantitativo (Hernández, Fernández, et al., 2014)

El diseño metodológico es de corte cuali-cuantitativo, la muestra constituida por estudiantes universitarios entre los 18 y 25 años de edad, pertenecientes a seis universidades entre públicas y privadas, preferentemente de estudios académicos en el campo de las ciencias humanas y sociales, la muestra total estará constituida por 316 jóvenes pertenecientes a tres universidades públicas y tres universidades privadas.

## Técnicas e instrumentos

Técnica e instrumentos: por el carácter de la investigación de tipo cuanti-cualitativo se utilizaron diversidad de técnicas.

En lo relacionado a las representaciones sociales de democracia se diseñaron guías para la realización de los grupos focales, asimismo, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido.

Para estudiar las actitudes hacia la política se utilizó la escala actitudinal adecuándola a la población objeto de estudio.

## Análisis de confiabilidad

La escala de actitudes hacia la política presenta una confiabilidad según el coeficiente alfa de 0.84, equivalente a muy alto. La validez se ha determinado por análisis de contenido comparando grupo superior con grupo inferior hallándose diferencias significativas para cada ítem y por la prueba de confiabilidad en el caso de que el ítem sea retirado, oscilando entre 0.83 y 0.84.

## Análisis comparativo

No se encuentran diferencias en la actitud hacia la política en función del sexo

No se encuentran diferencias en la actitud hacia la política en función del tipo de universidad.

No existe relación entre la edad y las actitudes hacia la política en universitarios de Lima Metropolitana

Los datos se procesaron utilizando el Atlas “ti” para el afronte cualitativo y el SPSS para el cuantitativo.

## Resultados

Era de esperar que las variables sociodemográficas carecieran de injerencia sobre las actitudes hacia la política, dado que debido a la experiencia personal y al entorno socio-cultural, se generan representaciones de la política casi a dimensión únicamente individual, pero difíciles de expresar en sus diferencias a causa de patrones existentes para interpretar el entorno político.

Es el caso de la diferencia que se esperaba entre universidades privadas y universidades públicas, no habiéndose encontrado dicha diferencia, probablemente porque resultaría una extrapolación un tanto extrema asumir que ser de una universidad privada es identificarse con los sectores de altos ingresos y ser de una nacional hacerlo con los sectores de bajos ingresos, las universidades están abiertas en mayor o menor medida a estudiantes de toda condición socio-económica.

Por la misma razón ni el sexo ni la edad moldean las actitudes hacia la política, sólo a través de un estudio longitudinal podría establecerse si con la edad cambian las convicciones políticas, se puede concordar los resultados significativos relacionados con la participación política de los jóvenes en momentos electorales con lo sustentado en el marco teórico, la forma como la ciudadanía se representa la democracia y por ende las actitudes evaluativas de la política están en relación funcional con el resultado del ejercicio del derecho al voto y a la participación en las decisiones de los poderes legislativo y ejecutivo. Como es sabido, en nuestro medio éstos son los únicos poderes cuya conformación se decide por el voto ciudadano, excepción hecha del sistema judicial en la que no existe el voto universal estando restringido a otros mecanismos de elección.

Debe considerarse también que la muestra estudiada evita o está lejos de polarizar su aceptación o su rechazo a la política, y dentro de ella a la democracia, en una escala de seis grados el 90% de los ítems se encuentra en el rango de ligero acuerdo a ligero desacuerdo, lo cual ameritaría un estudio posterior el intentar establecer si existe un patrón de lo políticamente correcto.

Se presenta la interrogante sobre el papel del sistema universitario en función de la socialización política del estudiante universitario e incluso de cada universidad específicamente, en este proceso se puede inferir que los estudiantes de universidades públicas difieren en relación a los de universidades privadas, los primeros ejercen el derecho ciudadano a nivel universitario participando en elecciones de sus propias autoridades, anteriormente por delegación a sus representantes, posteriormente en el último año debido a la nueva ley universitaria 30230 se ejerce el derecho a voto de modo universal para elegir directamente a sus autoridades, ello no ocurre con los estudiantes de universidades privadas, si lo hay se ejerce en forma indirecta eligiendo a sus representantes al tercio universitario, sin mayor poder de fiscalización y control.

Según reporta la escala aplicada la democracia es un sistema débil e imperfecto, no obstante los jóvenes están de acuerdo en participar en las elecciones y les interesa participar en la política, esto permite validar la teoría de las representaciones como expresión de la dimensión social y simbólica de los jóvenes ante un fenómeno esencial generado por la modernidad: la democracia como expresión de la política contemporánea.

## Conclusiones

Se encontró afinidad entre las representaciones sociales de la democracia con las actitudes políticas en los jóvenes universitarios de Lima Metropolitana, en el mismo nivel de aceptación se encuentra que no existe polarización acentuada; en particular en época electoral se presenta una mayor saliencia del fenómeno investigado.

Existen representaciones sociales y actitudes favorables hacia la democracia, los resultados brindados por el instrumento cuantitativo y la técnica cualitativa evidencian que los jóvenes universitarios, tanto de las universidades públicas como las privadas, se inclinan mayoritariamente hacia el sistema democrático. Ello confirma la hipótesis que orientó el aspecto cuantitativo de la investigación, es decir que las representaciones sociales de democracia se relacionan con las actitudes políticas de los jóvenes universitarios

En cuanto a las actitudes políticas de los jóvenes universitarios, se evidencia desconfianza hacia la clase política observando crítica a sus dirigentes y sus métodos.

Las actitudes hacia la política son similares entre universidades privadas y públicas, en base a los métodos y tácticas de corte populista asociado a evidentes conductas corruptas, coinciden los universitarios con el ciudadano promedio a presentar una impresión de impunidad política ejercido en el espacio de las instituciones democráticas.

En cuanto a la democracia la muestra general se identifica con el sistema de elecciones y de un gobierno que tiende a ser igual para todos.

Se adaptó la escala de actitudes hacia la política de Álvarez-Ramírez, L.Y. (2014) en población universitaria limeña, quedando con 56 ítems con capacidad de discriminación y un coeficiente alfa igual a 0.84; cumpliendo los requerimientos psicométricos para una investigación científica.

## Recomendaciones

Se sugiere que se continúe abordando el fenómeno político y electoral desde la perspectiva de los propios actores, caso de los jóvenes universitarios, ampliando ese marco a jóvenes de otros estratos y sectores sociales.

Nuevos fenómenos se asocian a los procesos políticos y democráticos, referidos a procesos que se han evidenciado relacionados fuertemente a ellos, la corrupción, el populismo, el clientelismo, la debilidad de las instituciones políticas, al propio liderazgo, presentándose bajo la forma de “líderes emergentes” o “anti-sistema”. Es menester estudiarlos del mismo modo con rigurosidad y sistematicidad.

Se requiere adaptar la escala de actitudes hacia la política para otros sectores sociales, particularmente para jóvenes y adultos de las diversas regiones y con características étnico-culturales diferentes al del poblador urbano.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. (2014). *Escala de Actitudes hacia la política en población adulta de Bucaramanga, Colombia*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 291-308.
- Arenas, C. (2004). *Representación de ciudadanía y la confianza en la democracia según el nivel educativo en jóvenes de 18 a 23 años en Lima Metropolitana*. Recuperado el 06.12.2015 <https://goo.gl/ufRUzE>
- Aron, R. (2013). *Las etapas del pensamiento sociológico*. Madrid: Tecnos.
- Bermúdez, N., Savino, L. y Zenklussen, L. (2004). *Representaciones sobre democracia y participación en la juventud de la ciudad de Córdoba*. Recuperado el 28.11.2015 <https://goo.gl/RNNfJR>
- Bobbio, N. (1996). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. y Matteucci, N. (1982). *Diccionario de la Política*. México: s.e.
- Evans, R. (1987). *Jean Piaget. En Los artífices de la psicología y el psicoanálisis. Conversaciones con grandes psicólogos contemporáneos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrater, J. (2002). *Diccionario de filosofía, IV*. Barcelona: Ariel.
- González, M. y Amador, J. (2000). *Los rasgos psicosociales de la participación en las elecciones de 1994 y 2000 en el Distrito Federal*. Recuperado de: <https://goo.gl/UuzCoL>
- Hernández S., et al (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Montesquieu, C. (2012). *Del espíritu de las leyes*. Madrid: Alianza.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires: PAIDOS
- Ortega, E. (2003). *Los partidos políticos chilenos: Cambio y estabilidad en el Comportamiento electoral 1990-2000*. Recuperado el 05.12.2015 <https://goo.gl/EzpgJo>
- Pérez, J. (2004). *Las representaciones sociales*. En D. Páez et al., *Psicología social, cultura y educación*, Madrid: Pearson Educación. pp. 413-468.
- Piaget, J. (1992). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Platón, (1988). *Político*. En Diálogos, V. Madrid: Gredos.
- Taguenca, B., J. A. y Lugo N, B. (2010). *Percepción de la democracia de los jóvenes mexicanos*. Recuperado el 25.11.2015 <https://goo.gl/v92qDc>
- Vázquez, J., Panadero S. y Paz, P. (2008). *Implicación de las Actitudes Y Desesperanza en la participación electoral de estudiantes españoles Y latinoamericanos*. En Revista Latinoamericana de Psicología 40 (3), 551-564
- Vázquez, J., Panadero, S. y Rincón, P. (2005). *Actitudes hacia la política, asociacionismo y emigración entre estudiantes de psicología nicaragüenses*. Revista Electrónica de Psicología Política, 8, 1-21.
- Warren, M. (2010). *¿Qué es la política?* En A. Arteta et al., *Teoría política: poder, moral, democracia*. Madrid: Alianza. pp. 21-48.

# Anexos

## Tabla de categorías emergentes Sobre la democracia

Pregunta: ¿Qué es para usted democracia?, ¿Cómo hace usted ejercicio de la democracia?, ¿Para qué cree que sirve la democracia?, ¿Hay algún o algunos beneficiados con ello?	
Categoría Emergente	Representación Social (Narrativa de los jóvenes)
Acción de lo político	
Sistema adaptativo	
Espacio para el ejercicio de la individualidad y la autonomía	
Poder del pueblo	
Derechos y deberes sistema normativo	

## Como viven los jóvenes la democracia

Pregunta: ¿Hay “muestras” de democracia en su barrio u organización en tiempos de Campaña Electoral? ¿Cuáles?; ¿Cómo cree se manifiesta la democracia en su Universidad, Facultad o EAP?	
Categoría Emergente	Representación Social (Narrativa de los jóvenes)
Ejerciendo el voto	
En la toma de decisiones, familiares y colectivas.	
Restringidamente	

## Condiciones para vivir la democracia

Pregunta: Para usted, ¿las elecciones significan la única vía democrática en el Perú?; ¿Cuáles serían las otras formas de ejercicio de la democracia?	
Categoría Emergente	Representación Social (Narrativa de los jóvenes)
De información	
De conciencia	
De participación	
Procesos y códigos de comunicación de la democracia asumida Valores	
Instituciones emanadas de la democracia	

Representación	Pregunta	Categoría emergente
Sobre la democracia	¿Qué es para usted democracia? ¿Cómo hace usted ejercicio de la democracia? ¿Para qué cree que sirve la democracia? ¿Hay algún o algunos beneficiados con ello?	Acción de lo político Sistema adaptativo Espacio para el ejercicio de la individualidad y la autonomía Poder del pueblo. Derechos y deberes sistema normativo
Como viven los jóvenes la democracia	¿Hay “muestras” de democracia en su barrio u organización en tiempos de Campaña Electoral? ¿Cuáles? ¿Cómo cree se manifiesta la democracia en su Universidad, Facultad o EAP?	Ejerciendo el voto. En la toma de decisiones, familiares y colectivas. Restringidamente.
Condiciones para vivir la democracia	Para usted, ¿las elecciones significan la única vía democrática en el Perú? ¿Cuáles serían las otras formas de ejercicio de la democracia?	De información De conciencia De participación Procesos y códigos de comunicación de la democracia asumida Valores Instituciones emanadas de la democracia

### Sobre la democracia

Pregunta: ¿Qué es para usted democracia?, ¿Cómo hace usted ejercicio de la democracia?, ¿Para qué cree que sirve la democracia?, ¿Hay algún o algunos beneficiados con ello?	
Categoría Emergente	Representación Social (Narrativa de los jóvenes)
Acción de lo político	“Más allá de la definición etimológica que tiene la democracia, para mí el sistema democrático es una forma de gobernar en la que muchas personas encuentran su representación en grupos o sectores, y que cada sistema democrático está representado por determinado partido político y por determinada visión económica política”.
Sistema adaptativo	“No siempre, porque cuando uno, un sistema democrático, este, prevalece lo que dice la mayoría, y muchas veces de repente lo que dice la mayoría no es lo mejor para todos”. “Yo pienso que ese sistema tiene mucho rechazo porque tiene mucho fracaso, por ejemplo en Rusia, ahora vemos en Venezuela, justo coincide cuando esa ideología se adopta en el Perú comienzan este, o sea que sus ideales pueden ser muy correctos o como ellos quieran decir, pero la forma no es la adecuada”.
Espacio para el ejercicio de la individualidad y la autonomía	“es garantizar el ejercicio de ciertos derechos como la libertad de cada individuo, la salud, por libre elección, y otros derechos”.

Poder del pueblo	<p>“si uno elige a una persona, es para, que esta trabaje para y con el pueblo, eso es lo principal para mí”.</p> <p>“La democracia sería la forma de gobierno en cual la población va a delegar este funciones este por un poder que ellos otorgan una representación a un pequeño grupo para que ellos este cumplan con sus obligaciones con las autoridad, pero que no solamente quede ahí, que si no también nosotros que con eso tenemos, este, llevamos deberes que cumplir con ellos porque nosotros también hemos elevar, entonces tiene que ser una situación de mutua coordinación no solamente ellos son los encargados, sino todos”.</p>
Derechos y deberes sistema normativo	<p>“Está bien, o sea no, es un sistema entre comillas democrático no, porque el voto del profesor tiene peso doble, tres triple, el triple de los alumnos un profesor veinticinco alumnos, o sea, ahí se da cuenta que a quien favorecen, porque al final los profesores son los que deciden igual prácticamente”.</p> <p>“Somos ciudadanos porque tenemos deberes y derechos políticos, uno de los más importantes es el sufragio universal por el cual elegimos a nuestros representantes”.</p>

### Como viven la democracia los jóvenes

Pregunta: ¿Hay “muestras” de democracia en su barrio u organización en tiempos de Campaña Electoral? ¿Cuáles?; ¿Cómo cree se manifiesta la democracia en su Universidad, Facultad o EAP?	
<b>Categoría Emergente</b>	<b>Representación Social (Narrativa de los jóvenes)</b>
Ejerciendo el voto	<p>“Derecho al voto, así ejercemos la democracia, o también cuando se realizan algunos referéndum para algunos temas políticos donde la población puede intervenir”.</p>
En la toma de decisiones, familiares y colectivas.	<p>“Si, la democracia es la representación de un colectivo no, y este colectivo a su vez tiene una cúpula que se encarga de dirigir las acciones a realizar, y pues es eso no, que no siempre esta élite va a favorecer a las personas que lo eligieron, pero la democracia debe ser lo contrario, satisfacer las necesidades del colectivo que eligió a esos representantes”.</p> <p>“Un derecho importante, creo yo, que es poder ser representado y también poder representar a un grupo, a una comunidad, a un grupo social es un derecho que yo considero bien importante”.</p>
Restringidamente	<p>“Como en los años ochenta, se vería vulnerada nuestra libertad de opinión, nuestra libertad de ejercicio para elegir nuestras autoridades, no teníamos derecho a seguridad y nada, se devolvería muchos derechos humanos”.</p> <p>“Bueno, primeramente erradicar todo concepto que tenga que ver con corrupción... Y principalmente ellos acá buscan beneficiarse ellos mismos por eso es que han dado a entender estos últimos años”.</p>

### Condiciones para vivir la democracia

Pregunta: ¿Hay “muestras” de democracia en su barrio u organización en tiempos de Campaña Electoral? ¿Cuáles?; ¿Cómo cree se manifiesta la democracia en su Universidad, Facultad o EAP?	
Categoría Emergente	Representación Social (Narrativa de los jóvenes)
Ejerciendo el voto	“Derecho al voto, así ejercemos la democracia, o también cuando se realizan algunos referéndum para algunos temas políticos donde la población puede intervenir”.
En la toma de decisiones, familiares y colectivas.	“Sí, la democracia es la representación de un colectivo no, y este colectivo a su vez tiene una cúpula que se encarga de dirigir las acciones a realizar, y pues es eso no, que no siempre esta élite va a favorecer a las personas que lo eligieron, pero la democracia debe ser lo contrario, satisfacer las necesidades del colectivo que eligió a esos representantes”. “Un derecho importante, creo yo, que es poder ser representado y también poder representar a un grupo, a una comunidad, a un grupo social es un derecho que yo considero bien importante”.
Restringidamente	“Como en los años ochenta, se vería vulnerada nuestra libertad de opinión, nuestra libertad de ejercicio para elegir nuestras autoridades, no tenemos derecho a seguridad y nada, se devolvería muchos derechos humanos”. “Bueno, primeramente erradicar todo concepto que tenga que ver con corrupción... Y principalmente ellos acá buscan beneficiarse ellos mismos por eso es que han dado a entender estos últimos años”.

**Guía de entrevista semi-estructurada**  
**Representaciones sociales de democracia**

**-Guía de preguntas-**

**I. Objetivo:**

Interpretar las representaciones sociales de democracia en universitarios de Lima Metropolitana

**II. Instrucciones:** Se toman en cuenta estas preguntas, pudiéndose expresar de forma diferente o equivalente, además de agregar otras preguntas que surjan en la intervención.

- \* Presentar los objetivos de la investigación.
- \* Los criterios empleados para seleccionar al participante.
- \* Informar al participante sobre el uso de la información brindada y la utilidad de los resultados

**III. Datos del grupo entrevistado**

- 3.1. Nombre de la institución: .....
- 3.2. Edad promedio de los entrevistados
- 3.3. Sexo: .....
- 3.4. Universidad: .....
- 3.5. Año de estudios: .....
- 3.6. EAP: .....
- 3.7. Hora de inicio:..... 3.8. Hora de término:.....

**IV. Cuestionario**

**Formas de expresión y percepciones sobre la conducta política.**

- 1A. ¿Es usted un ciudadano? ¿Por qué?
- 1A. ¿Qué derechos tiene? ¿Cuáles son para usted los más importantes?
- 1A. ¿Qué deberes tiene? ¿Cuáles son los más importantes?
- 2A. ¿Cuáles son los derechos que más practica o exige?
- 2A. ¿Cuáles son los deberes que más practica?
- . ¿Para usted existen diferencias entre ideologías políticas de derecha, izquierda y centro?

**Concepciones y percepciones sobre la democracia**

- 1B. ¿Qué es para usted democracia?
- . ¿Cómo hace usted ejercicio de la democracia?
- 2B. ¿Qué opina sobre la democracia en el Perú?
- . En su apreciación, ¿es importante la democracia en nuestro país?
- 2Ba Para usted, ¿las elecciones significan la única vía democrática en el Perú?
- . ¿Cuáles serían las otras formas de ejercicio de la democracia?
- 3B. ¿Hay “muestras” de democracia en su barrio u organización en tiempos de Campaña Electoral? ¿Cuáles?
- 4B. ¿Cómo cree se manifiesta la democracia en su Universidad, Facultad o EAP?
- . ¿Dónde considera se expresan muestras de democracia? ¿Por qué?
- 5B. ¿Para qué cree que sirve la democracia? ¿Hay algún o algunos beneficiados con ello?

### Libro de códigos de los grupos focales

Poder	Weber (1922), lo define como “oportunidad y/o posibilidad existente en una relación social que permite a un individuo cumplir su propia voluntad”. El poder engloba la capacidad de actuar y producir efectos en uno mismo, en individuos o grupos humanos así como en el ambiente, además, su relevancia se enfoca en la dirección del poder del hombre sobre el hombre, o poder social, conceptualizándose como el medio generalizado de imponer y alcanzar de forma exitosa, lo que uno desea lograr (Parsons, 1966).
Política	La política hace referencia a una serie de acciones, conductas y funciones que realizan personas y grupos para actuar e incidir en un espacio-tiempo. Lechner (1986) manifiesta que el objetivo de la política es la construcción del orden social, el cual se logra a partir de la elaboración de alternativas para la transformación de las condiciones de vida actuales. La política como actividad es el ejercicio del poder político que cada persona posee para proponer, controlar, persuadir o influir, también comprende el ejercicio del poder del gobernante o la autoridad a través de decisiones y políticas públicas.
Poder político	El poder político es un recurso de la política que aparece y se manifiesta en las relaciones sociales, el cual permite concretizar y otorga capacidad a las personas que los ostentan, de realizar sus ideales políticos. Jiménez (2012) nos brinda un ejemplo: Un gobernante que no pueda utilizar las facultades y funciones que le ofrece su cargo, por buen gobernante que sea, no podría llevar a cabo sus planes político, es decir, no podría hacer política ni gobierno si carece de poder político.
Democracia	La democracia está basada en el derecho de todas las personas a participar en los asuntos públicos y en la existencia de instituciones bien estructuradas para su funcionamiento y representatividad. La democracia es un ideal universalmente reconocido, basado en valores comunes compartidos por las personas indistintamente de las diferencias culturales, políticas, sociales y económicas. Así pues es un derecho fundamental del ciudadano, que debe ejercer en condiciones de libertad, igualdad, transparencia y responsabilidad, con el debido respeto a la pluralidad de opiniones y en interés de la comunidad (Unión Interparlamentaria, 1998).
Derechos	Conjunto de beneficios y privilegios basados en la dignidad de las personas, los cuales resultan fundamentales para su desarrollo integral. Así mismo, estos derechos se rigen por los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016).
Deberes	Son obligaciones que los otros (personas, instituciones, etc.) deben tomar basándose en los derechos. Esto significa abstenerse a limitar e interferir en el ejercicio de los derechos humanos, como también la obligación de protegerlos e impedir los abusos de los derechos humanos contra individuos y grupos; además, la adopción de medidas positivas para facilitar el disfrute de los derechos humanos (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016).
Participación política	Verba y Nie (1972), Kaase y Marsh (1979) y Milbrath (1965) conceptualizan la participación política como las expresiones legítimas de sentimientos políticos y la acción realizada por ciudadanos con el objetivo de influenciar, de manera directa o indirecta, las acciones en distintos niveles del sistema político, la composición del gobierno nacional o local, la inclusión de temas en la agenda política, cambiar valores y preferencias.
Instituciones democráticas	Un sistema democrático es una inmensa red de instituciones jurídicas, políticas, económicas y civiles. El derecho de propiedad, por ejemplo, es una institución jurídica; la alcaldía, una institución político-administrativa; el Banco Central, una institución político-económica. Según Dahl (1999), las instituciones democráticas son aquellas que facilitan la inclusión popular y la participación efectiva en el gobierno y la vida política.

Procesos electorales	El proceso electoral es el conjunto de actos ordenados por la legislación vigente que han de cumplir las autoridades electorales, los partidos políticos nacionales, y los ciudadanos para la renovación periódica de los poderes ejecutivos y legislativo del Estado. Este proceso consta de 3 etapas: Actos preparatorios a la elección, la jornada electoral y aspectos postelectorales.
Mecanismos de participación democrática	Son mecanismos por los cuales el ciudadano puede hacer efectivo su derecho a participar en la confrontación, conformación, ejercicio y control del poder político, así Oñate y Torres (2011) la define como <i>“mecanismos de participación del pueblo en ejercicio de su soberanía: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato”</i> (p. 66).
Jóvenes en democracia	El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008), encuentra que actualmente los jóvenes peruanos tienen una percepción negativa y desinteresada sobre la democracia y sus procesos, existiendo una confrontación entre lo que debería ser y lo que es. El descontento se centró esencialmente en los aspectos económicos, debido a que percibían una marcada desigualdad instalada en la sociedad peruana. Los jóvenes perciben que actualmente en el Perú la democracia parece no haber cumplido con sus fines sociales, incluso respecto a la igualdad ante la ley y oportunidades para todos.
Ciudadanía	En el sentido descriptivo, Pérez (1989) nos refiere que ciudadanía es un conjunto de normas que regulan el estatus jurídico-político de los ciudadanos. Novela y Trilla (2011) suma a esta definición la participación y el compromiso con el destino de la sociedad.
Participación ciudadana	En el 2008, el Congreso de la Republica definió a la participación ciudadana como <i>“el derecho y la oportunidad, individual o colectiva, que tienen los ciudadanos de manifestar sus intereses y demandas”</i> . Según Torres (2001) La participación ciudadana es una condición indispensable para desarrollar y transformar el estado en cuestión. Asimismo, la participación ciudadana es un imperativo político-democrático del derecho ciudadano a la información, a la consulta y a la iniciativa, a la transparencia en la gestión de sector público.

**Escala de actitudes hacia la política**

Fuente: Álvarez-Ramírez, L.Y. (2014). Escala de Actitudes hacia la Política en población adulta de Bucaramanga, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 291-308

Ítem	Carga	Factor y denominación	Varianza
46. En una democracia cada quien hace lo que quiere *	0.57	FACTOR I Satisfacción con la democracia	6%
47. El pueblo por sí solo es incapaz de organizarse*	0.62		
48. La gente no tiene conciencia del interés general*	0.59		
49. La democracia es débil e imperfecta como forma de gobierno*	0.71		
14. Los políticos y los partidos solo tienen en cuenta a los ciudadanos y ciudadanas cuando hay elecciones	0.68	FACTOR II Valoración de los líderes, lideresas y partidos políticos	9.0%
15. Los políticos solo defienden sus propios intereses	0.67		
16. Los políticos no se interesan por lo que piensan personas como yo	0.58		
30. La política debe tener en cuenta los asuntos internacionales no solo los internos*	0.60		
19. Los políticos realizan un trabajo imprescindible	0.56		
17. Los partidos políticos son anticuados y discriminatorios	0.61		
12. Las ONG son un engaño y solo buscan sus propios intereses*	0.60	FACTOR III Eficacia política	8%
50. Los ciudadanos y ciudadanas son ineficaces para tomar decisiones públicas en conjunto*	0.58		
51. La política no arregla nada	0.56		
52. La política deja lo importante en último lugar*	0.53		
53. En la política son los mismos con las mismas*	0.66		
20. Hoy día, no hay ideologías políticas, da igual la izquierda o la derecha	0.81	FACTOR IV Ubicación ideológica en política	6%
23. La actual generación de ciudadanos y ciudadanas es mucho más tolerante con lo diferente que la de sus antecesores	0.77		
54. Las ideologías no funcionan en un mundo plural*	0.67		
55. El ciudadano o ciudadana es autónomo para ejercer su libre pensamiento en una democracia*	0.67		

1. Las soluciones de los problemas que afectan a la sociedad solo están en manos del Gobierno y de los políticos					
5. Los ciudadanos y ciudadanas pueden participar en política buscando sus propios medios al margen de los canales oficiales	0.64				
8. Si los ciudadanos y ciudadanas no colaboran más con OGN o asociaciones es porque no se presentan oportunidades	0.81				
9. Existen suficientes cauces de participación política para los ciudadanos y ciudadanas que estén interesados en ella.	0.84				
11. Me gustaría tener una manera de participar en cuestiones sociales y/o políticas pero no sé cómo hacerlo	0.77				
13. Todos los votos son importantes. Hay que votar	0.56				
24. Los ciudadanos y ciudadanas debemos participar activamente en lo que nos afecta	0.60				
25. Hay que participar en los asuntos sociales activamente. Podemos y debemos cambiar cosas	0.56	FACTOR V Participación electoral	14%		
26. El ciudadano o ciudadana tiene total libertad para expresarse	0.77				
27. Hoy día, es mejor pasar desapercibido y no destacar del resto	0.78				
32. Es necesario votar cuando hay elecciones	0.77				
33. Se debe participar activamente en la promoción de los derechos humanos tanto nacionales como internacionales*	0.78				
35. Es útil defender y hablar con frecuencia de temas políticos con otras personas	0.57				
36. Es importante colaborar o pertenecer a un partido político	0.74				
37. Se debe participar en mesas de discusión de temas y decisiones nacionales de interés común*	0.78				
42. Los ciudadanos y ciudadanas deben pertenecer a juntas de acción comunal	0.63				
2. La actualidad sociopolítica no me interesa porque me aburre y no la entiendo.	0.59			FACTOR VI Interés y comprensión de los asuntos públicos	6%
6. Me interesa mucho estar al tanto de la actividad sociopolítica	0.72				
18. Al ciudadano o ciudadana común no le interesa la política*	0.67				
22. A los ciudadanos y ciudadanas nos interesa la política	0.78				
34. Es útil seguir frecuentemente la información política en los medios de comunicación	0.66				

SECCIÓN: *Investigación en Ciencias Sociales*

3. Informarse de lo que ocurre es imposible, porque todos los medios de comunicación mienten y tienen posiciones interesadas.	0.61	FACTOR VII Confianza política	7%
41. La información política es parcializada pues hay posiciones interesadas*	0.58		
56. En lo político nunca se sabe realmente lo que pasa*	0.63 0.59		
57. Lo político no está hecho para la verdad*			
4. Por mucho que nos esforcemos los ciudadanos y ciudadanas comunes no podemos tener influencia en las cuestiones políticas y sociales.	0.56  0.65  0.65 0.54  0.71 0.52  0.73  0.71	FACTOR VIII Influencia política	8%
7. Las ONG están mal organizadas y acaban cediendo a los poderes económicos y/o políticos			
38. Se debe asistir a concentraciones o manifestaciones			
39. Es apropiado y útil participar en huelgas			
40. Los ciudadanos y ciudadanas están en derecho de firmar peticiones, denuncias o textos de apoyo a alguien o alguna causa legítimos			
43. Los ciudadanos y ciudadanas deben pertenecer a sindicatos			
44. Los ciudadanos y ciudadanas deberían poder participar en un boicot por motivos colectivos legítimos			
45. Los ciudadanos y ciudadanas deberían ejercer acciones directas o coercitivas que incluyan violencia si fuere preciso, al reclamar sus derechos			
10. Los problemas sociales son tan complicados que es imposible cambiarlos	0.78	FACTOR IX Optimismo político	7%
58. Las cosas públicas cambian a su ritmo sin que nadie pueda realmente hacer algo al respecto*	0.66		
59. Ocuparse de cambiar las cosas públicas es una pérdida de tiempo*	0.59		
60. El cambio de lo público es solo retórica*	0.60		
21. La política es algo que tiene que ver con cuestiones que no me afectan ni tienen que ver conmigo	0.77	FACTOR X Implicación política	6%
28. Interesarse e involucrarse en cuestiones políticas es una pérdida de tiempo pues debo concentrarme en mi futuro y en mi vida	0.77		
29. Cada uno que se busque su vida y los demás que se interesen por los asuntos sociales	0.60		
31. El mundo no tiene arreglo, más vale interesarse por lo que nos afecta	0.56		

\* Ítems y factores originales introducidos en el presente estudio en la estructura de la escala (Alvarez-Ramírez, 301)

## Posibilidades para repensar y reescribir la Historia: Importancia del hallazgo de “La Dama de Cao”

### Kawsaykap kutipay yaychakuna, kutipay killkana atipaykuna ”Kaw walmikap”

Nicole Púñez Lazo\*

#### Resumen

El presente artículo está basado en la investigación del análisis documental sobre uno de los hallazgos más importantes de la arqueología peruana del siglo XXI que reconceptualiza la forma del ejercicio del poder y las miradas que de allí deviene y sus repercusiones en nuestra historia prehispánica. Repensar la Historia, Reescribirla o ambos procesos obedece a detenernos a pensar sobre el poder y etnicidad en la que también tuvieron participación las mujeres, tal como se evidencia con el hallazgo de la Dama de Cao, un personaje muy importante de gran élite tanto como el Señor de Sipán. Dicho hallazgo permite replantear la teoría que hasta hace poco se manejaba; pues sólo los varones tenían la potestad de asumir el poder, ahora podemos afirmar con mayor seguridad que las realidades con el viejo mundo eran distintas, más aún nuestro pasado complejo, místico y diferente. Bajo el análisis documental de su propio descubridor, análisis periodístico, entrevistas, investigaciones arqueológicas y demás fuentes abrimos un espacio importante sobre repensar, reescribir y replantear los nuevos postulados históricos y la enseñanza de la Historia prehispánica a partir de esta gran señora, La Dama de Cao.

#### Palabras clave

repensar, arqueología, hallazgo, Dama de Cao.

#### Shuukukuna limana:

kutiyaychay, ñawpakawsay, talisha, Kaw walmikaa

Recibido: 28 de agosto de 2017 Aceptado: 02 de diciembre de 2017.

\*Filiación: Investigadora independiente.

#### Datos de la autora

Nicole Púñez Lazo. Peruana. Investigadora en educación, pensamiento visual, evaluación y docente de Ciencias Sociales. Magister en Docencia Universitaria e Investigación. Correo: [nicky21p@yahoo.es](mailto:nicky21p@yahoo.es) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7499-5838>

# Possibilities to rethink and rewrite History: Importance of finding "The Lady of Cao"

## Abstract

The present article is based on the investigation of the documentary analysis on one of the most important finds of the 21st century Peruvian archeology that reconceptualizes the form of the exercise of the power and the glances that it becomes from there and its repercussions in our prehispanic history. Rethinking History, rewriting it, or both processes is a matter of stopping to think about the power and ethnicity in which women also participated, as evidenced by the discovery of the Lady of Cao, a very important person of great elite as much as the Lord of Sipan. This finding allows to rethink the theory that until recently was handled; Since only men had the power to assume power, we can now affirm with greater certainty that the realities with the old world were different, moreover, our complex, mystical and different past. Under the documentary analysis of its own discoverer, periodical analysis, interviews, archaeological investigations and other sources we opened an important space on rethinking, rewriting and rethinking the new historical postulates and the teaching of Prehispanic History from this great lady, The Lady of Cao.

## Keywords

rethinking, archeology, find, Lady of Cao

# Possibilidades para repensar e reescrever História: Importância de encontrar "A Dama de Cao"

## Resumo

O presente artigo está baseado na pesquisa de análise documental em uma das mais importantes descobertas da arqueologia peruana do século XXI que reconceitualiza a forma do exercício do poder e os olhares que daí procedem e suas repercussões em nossa história pré-hispânica. Repensar a história, reescreve-la ou ambos os processos, obriga-nos a nos deter a pensar sobre o poder e etnicidade, que também teve a participação de mulheres, como se evidencia na descoberta da Dama de Cao, uma personagem muito importante de grande elite, tanto quanto o Señor de Sipán. Essa descoberta permite repensar a teoria que até recentemente era tratada; pois só os homens tinham a potestade de assumir o poder, agora podemos afirmar com maior certeza que as realidades com o velho mundo eram diferentes, ainda mais nosso passado complexo, místico e diferente. Sob a análise documental de seu próprio descobridor, análise jornalístico, entrevistas, pesquisas arqueológicas e outras fontes abrimos um espaço importante para repensar, reescrever e redefinir os novos postulados históricos e o ensino da história pré-hispânica a partir desta grande senhora, A Dama de Cao.

## Palavras-chave:

repensar, arqueologia, descoberta, *Dama de Cao*.

# Introducción

Este nuevo siglo abre muchas posibilidades de estudio del saber humano, específicamente en el plano de las investigaciones de la historia peruana; durante mucho tiempo se mantuvo la idea que, en una sociedad, el poder político lo ejercía el varón; por ejemplo, para Macowsky (citado por Villavicencio, 2017) quien creía que las figuras de las iconografías femeninas eran representaciones sólo de divinidades o:

De seres sobrenaturales todos o en complejas escenas en las paredes de los templos en la alfarería o en los adornos de cobre y oro son representaciones de mitos (...) todos son dioses ( ) en las escenas de presentación de la copa, el personaje femenino que la aporta la entrega indistintamente a quienes comparten su mismo rango. Es decir, el nivel de los cuatro personajes que parece es igual por lo que la mujer con la copa sería una diosa, la diosa: Luna y Mar simultáneamente y sería la misma que aparece sentada en la luna creciente en el cielo y otras en una barca modelada también como una luna creciente navegando sobre el mar.

De esta manera, pensar que una mujer podría optar el mando tal como lo hizo el Señor de Sipán hasta hace años era inconcebible, sea porque no se encontraron evidencias de tal magnitud en el hallazgo o porque en una sociedad simplemente no cabía un rango femenino a la cabeza.

Fue María Rostworowski quien hizo un estudio sobre las mujeres en el mundo andino y durante la presencia española mediante los informes de los cronistas reflejado en su libro *Historia del Tawantinsuyu* (1995) hace referencia la importancia de las lideresas, tales como Mama Huaco, Mama Ocllo; y la función de las mujeres como parte del ejército y su rol como madres.

Por lo tanto, repensar la Historia a partir de la arqueología; nos permite tener una visión espacial y temporal de cómo fueron nuestros antepasados; reescribir nuestra historia nos permite cambiar los paradigmas existentes sobre el tema de igualdad de género.

Por su parte, Jhon Rick (2017) recomienda que la arqueología tradicional nos ha permitido avanzar las investigaciones mediante el estudio de las cerámicas; pero hoy la arqueología nos muestra que existen otras posibilidades de estudio.

Lo que quiso decir Jhon Rick es que la arqueología de hoy es más dinámica en su estudio; una de las posibilidades de investigación es la etnología, etnohistoria que permite ampliar un estudio desde otras miradas; ello también nos hace repensar que la enseñanza de la historia peruana, específicamente en educación primaria y secundaria, debe tener otro enfoque y actualización que permita volverse en una Historia dinámica, cuestionadora, crítica; que acerque al estudiante al conocimiento científico.

## La sociedad Moche

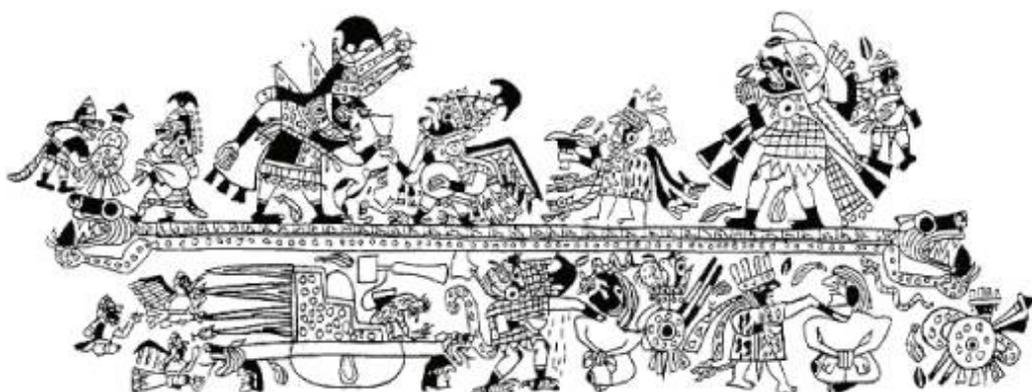
Los Moche vivieron durante los años 200 d.C. a 800 d.C.; fue una de las sociedades muy poderosa de su tiempo; su extensión territorial correspondía a 600 km.

Por consenso, nadie duda que nuestro pasado prehispánico encierra grandes misterios; el papel del arqueólogo e historiador se hace más fascinante porque cumple el papel de un

detective del tiempo a tratar de entender por ejemplo, en el caso de los Moches, tal como lo indica Contreras y Hernández (2017):

(...) fue una sociedad muy compleja y jerarquizada, y que cada uno de los valles estaba bajo la égida de un señor principal que gobernaba y adquirió una imagen semi divina que concentraba todos los poderes, especialmente el religioso, un medio eficaz de controlar la sociedad para que todo fuera encaminado en forma armoniosa, con una economía estable. A partir de ello siempre se ha pensado que los moche formaron un gobierno teocrático, con mecanismos eficientes de reciprocidad entre las etnias de todo el territorio que incluyeron los valles de Lambayeque, Moche, Virú, Chao, Santa, Nepeña y quizás Huarmey.

La estructura política, social, económica y religiosa de estas sociedades preindustriales era manejada por señores y señoras que ocupaban la cima del poder, y estaban a cargo de poderosos reinos establecidos en cada uno de los valles norteños.



Escena de sacrificio de los prisioneros. Tomado de McClelland y Donnan, 1999.

Por su parte Régulo Franco, explica (en una entrevista en RPP Noticias, 2017) que es muy probable que en esta escena el cuarto personaje sea la Dama de Cao; aún a pesar que esta iconografía según las dataciones corresponde a años más tarde, pero que tuvo una gran trascendencia en las generaciones posteriores.

## Cosmovisión

Según Uceda (citado por Franco, 2017) los arqueólogos descubrieron hermosas representaciones de barro en relieve policromadas que son expresión del arte sagrado y divino, ubicados en los templos mayores relacionadas con el mundo natural y sobrenatural, casi siempre con mensaje visuales vinculados con el mundo domésticos. Destacan, por ejemplo, escenas en tamaño natural de batallas rituales, procesión de guerreros y prisioneros, sacrificios humanos, calendarios mítico-ceremoniales y seres sobrenaturales divinos que formaban, en conjunto el mundo mágico religioso y la cosmovisión.

Se resalta además, dos tesis divergentes que sostienen los arqueólogos explicados por Contreras y Hernández (2017) con respecto a la zona de ocupación moche; mencionan que: una de ellas se trató de centros urbanos teocráticos, en la que se concentró el poder político,

administrativo y religioso de la sociedad moche inclusive, se piensa todavía bajo en una vieja tesis- que este sitio se convertiría en la capital del Estado Moche que integraba los valles norteños bajo su dominio. La otra tesis es que, ambos centros eran ceremoniales por excelencia, con templos mayores y menores, donde se concentraba el poder teocrático de la sociedad moche de cada valle. Eran También centros de culto particulares, hacia donde los pobladores acudían temporalmente en las festividades religiosas, organizadas de acuerdo con un calendario ceremonial.

En cuanto a las construcciones de plataformas, construían plataforma y nuevamente otra forma, constituyéndose en una pirámide trunca, a diferencia de las pirámides egipcios (que fueron un mausoleo), las construcciones se levantaron en base de una historia o el entierro de un pasado, por lo que, se construía otro; de igual manera cuando un gobernante moría, ingresaba una nueva generación o etapa con otro gobernante se levantaban una plataforma; además podemos señalar que también cuando llegaba el fenómeno del Niño y ocasionaba efectos dañinos, al término de ello vendría un nuevo tiempo y habría que levantar una nueva construcción.

## Los sacerdotes y su contexto

El Fenómeno del Niño como comportamiento natural, ha dado mucho que hablar en estos últimos tiempos, específicamente a principios del 2017 en nuestra costa peruana; hemos sido testigos de su implacable fuerza que arrasó con muchas viviendas, animales, personas, objetos materiales muebles e inmuebles.

Según Caramanica (2015) el fenómeno del Niño data desde hace 15.000 años como mínimo y los antiguos peruanos sabían adaptarse a este fenómeno, movilizándose constantemente ante las inundaciones hasta lograr una adaptación por más destrucción que hubo en sitios monumentales.

Entonces, no es tan difícil imaginar que en un contexto como este, los moches situados en una zona perviviendo en momentos de abundancia de especie marina tanto con la Corriente Peruana, de aguas frías y la Corriente del Niño, de aguas cálidas, pudiesen haber tenido épocas de abundancia con diferentes especies marinas, dieta de los moches; pero que también, estuvieron sometidos a las consecuencias de las inclemencias que deviene con el Fenómeno del Niño.

Por lo tanto, dentro de la misma sociedad, la especialización era un tema de importancia; surgiendo así el oficio del sacerdote que en esos tiempos equivalía a un especialista, investigador y un personaje de gran importancia en el conocimiento del movimiento de su contexto climático, geográfico al obtener el poder del conocimiento. Así lo afirma Lumbreras (en el documental de la Fundación Wiese, 2014) al referirse que los antiguos peruanos tenían presente la condición de cada año del Niño, que puede tener un comportamiento calmado o violento debían enfrentar las inclemencias del clima y la función de los sacerdotes o chamanes era predestinar, qué moluscos aparecen o desaparecen algún indicador de las aguas.

Gracias al contexto del espacio geográfico moche, las predicciones permitían el avance de la hidráulica; los moches estaban pendientes del progreso de la agricultura; sabían reutilizar la tierra gracias al abono de las aves del litoral. El éxito de los sacerdotes era saber predecir.

Para Franco (2015), el ajuar funerario de la Dama de Cao, que -según refiere- tiene todos los elementos de poder como una corona, diadema, nariguera, orejeras y dos porras de mando que indican que ella cumplió un rol importante en la sociedad Moche hace 1700 años. Son precisamente, las narigueras como objeto propio de los gobernantes Moche.

Así mismo, lo que más sorprendió a Franco fue que, la Dama de Cao, lleva en los antebrazos tatuajes de serpientes, arañas, animales lunares, figuras geométricas que definen a una mujer no solamente gobernante sino a una curandera porque llevaban consigo la simbología de su cosmovisión.

Además, señala que "(...) a partir de la observación de un ceramio en el museo Cassinelli de Trujillo, donde encontramos a una mujer chamán, curandera, que también tiene en los antebrazos tatuajes de serpientes, esta se encuentra atendiendo a un paciente colocado en posición de cúbito dorsal; demostrando con ello que la Dama de Cao o la Dama de los Tatuajes tenía poderes sobrenaturales para curar".

Por tal motivo, Régulo Franco Jordán refiere que al ser considerada una mujer extraordinaria, los moches la enterraron dentro de la pirámide principal en la plataforma superior con vista al mar. Ella fue enterrada acompañada de una adolescente que fue estrangulada a la que llaman "guardián"; así como de un sacerdote que participaba de la ceremonia de la lluvia que además estaba acompañado de su sacerdote personal y un pescador.

## ¿Qué evidencias sostienen que la Dama de Cao fue un gobernante?

La Dama de Cao fue hallada el 2005 y dada a conocer el 15 de mayo del 2006 por el arqueólogo Régulo Franco en el Templo de Cao Viejo, zona de la Magdalena perteneciente a la provincia de Trujillo en la Huaca "El Brujo".

Se encontraron, el esqueleto de tres acompañantes, entre ellos una adolescente estrangulada, junto a ella el ceramio de una curandera moche, una mujer con un manto tipo pallar, estaba imponiendo con una mano en el ombligo de una niña sujeta por su madre; esta escena, para el arqueólogo, representaría la infancia de la Dama de Cao.



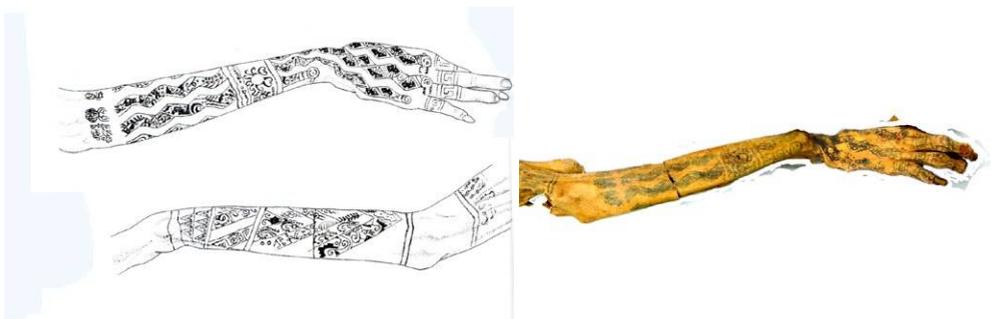
Botella Moche I de caolín representando un acto de curación a cargo de la maestra pallar (Franco, 2012).



Botella Moche I-II representando a una curandera con manto en forma de pallar, que lleva en sus manos semillas de alguna planta sagrada (Franco, 2012).



Reconstrucción del rostro realizada por los arqueólogos del Complejo Arqueológico "El Brujo", la Fundación Wiese y FARO Technologies. Recuperado desde <https://goo.gl/731atr>



Imágenes del brazo y antebrazo de la Señora de Cao. Fotografía del libro "El Brujo". Fundación Wiese, 2015.

## La tumba Cao y su señora

Para el programa arqueológico "El Brujo" esta tumba posee una información invaluable sobre la sociedad Moche al referirse de un personaje femenino en un sobresaliente estado de conservación, con un ajuar funerario que refleja el poder que debió de tener en vida. Debido a ello, se le bautizó como la "Señora de Cao" o "Dama de Cao".

Acompañada por tres personas enterradas en sus propias fosas. Según refiere Franco (2015) "(...) La posición estratigráfica del hallazgo demuestra que la señora falleció antes de la construcción del patio de la pirámide, cuando el relleno del primer edificio estaba a punto de ser concluido. Por tanto se puede inferir que ella fue parte de las primeras generaciones que construyeron el templo de Huaca Cao. La presencia de cerámica de los estilos Salinar y Gallinazo como parte de las ofrendas fúnebres ratifica esta apreciación y, como están junto a cerámicos del estilo Moche Temprano, aportan nuevos elementos para un mejor entendimiento del origen de la sociedad Moche".

### Sobre el entierro de la "Señora de Cao"

A continuación, un informe sobre la investigación de Franco y su equipo del Complejo Arqueológico "El Brujo": A diferencia de las fosas de los "acompañantes", ubicadas las tres en una hilera hacia el sur, la fosa que contenía los restos de la "Señora de Cao" se encontró sola, casi al frente de las anteriores. Era además de mayores dimensiones, con 3.30m de largo por 1.40m de ancho en el nivel superior.

En el extremo sur de la fosa sobresalía del piso que cubría la tumba la boca ancha de un gran cántaro estilo gallinazo, representando un búho colocado a manera de "marcador", tenía una posición muy precisa, alineada con la posición de la cabeza del fardo, ubicado dos metros más abajo. Se trata de restos incinerados compuestos de tejidos quemados y restos de maderas y mates, sobresaliendo una pequeña figura de madera en forma de un mono. Un poco más abajo, aparecieron ovillos de hilo de algodón y husos para hilar de madera, agujas de cobre, estiércol de roedores, huesos de pescado fragmentos de cerámica y restos de cinabrio. Reconstruidos los cerámicos, en el gabinete resultaron ser seis vasijas, sin huellas de haber sido usadas, arrojadas intencionalmente en el lugar para quebrarlas como parte de un ritual.

Por las características del hallazgo parecen corresponder a una "quema ritual", realizada cuando los constructores del segundo edificio deciden sellar todo el contexto funerario para siempre, colocando el nuevo piso y construyendo el patio decorado sobre él. Muy cerca de la quema debajo de lo que luego fue la plataforma del recinto esquinero, se dejó igualmente como ofrenda una bella estatuilla de madera de sólo 28cm de alto, representando a un guerrero Moche con aplicaciones y ornamentos de cobre dorado: con la mano derecha coge una porra y con la izquierda un escudo de forma cuadrangular.

### Sobre las ofrendas funerarias

Al retirar el techo de troncos se notó con claridad que se trataba de un fardo importante, en excelente estado de conservación, cubierto con un manto de junco roto y deteriorado que dejaba ver una cara humana, así como las cabezas de dos grandes porras de metal que habían perforado parcialmente la estructura del fardo.

Acompañaba al fardo como ofrenda funeraria el esqueleto de una persona joven, posiblemente una mujer, estrangulada con una soguilla de junco o enea. Once cerámicos son parte de la ofrenda funeraria, cuatro del estilo gallinazo y siete moche temprano. Seis fueron colocados en el extremo sur de la fosa pegados a la cabeza del fardo principal; uno junto a la cabeza de la persona sacrificada y otro debajo de sus pies; dos en el lado oeste y el último en el extremo noroeste. Completan las ofrendas varios mates y debajo de la cabeza del fardo había una almohadilla elaborada con espigas de carrillos y forrada con una tela llana fina.

Los ceramios Gallinazo son cuatro cántaros pequeños, dos de ellos son de claro uso antes de la muerte de la "Señora de Cao" con aplicación de rostros humanos y de animales. Las vasijas estilo moche temprano no tienen huellas de haber sido utilizadas, por tanto debieron de ser hechas especialmente para el rito funerario. Por ejemplo, una botella escultórica, fabricada de caolín, que representa a una curandera imponiendo las manos a una niña. La curandera lleva sobre el cuerpo y la cabeza un manto que tiene forma de un pallar, y se encuentra sobre una plataforma baja apoyada en una especie de cojín. Tiene la mano izquierda puesta sobre el ombligo de una niña, que está lactando en brazos de su madre. Es tal vez la primera vez que se encuentra esta representación en un contexto funerario.

Para el especialista Jeffrey Quilter, de la universidad de Harvard (en base al documental de la Fundación Wise, 2014), las narigueras fueron un artefacto importante en el hallazgo de la Dama de Cao, puesto que no todas las sociedades peruanas lo utilizaban, son pequeñas muestras de dualismo, por la confección hecha de oro y de plata; de ahí la importancia del desarrollo de la tecnología orfebre que alcanzaron los moche.

Por último, los tatuajes fueron realizados con óxido de fierro y se observan animales sagrados en la cosmovisión moche, animales representativos como serpientes que están en movimiento, pumas, arañas como si estuvieran caminando; son animales cósmicos estrechamente relacionados con la fecundación de las tierras, así lo comenta Franco, en una entrevista con RPP Noticias.

Para Villavicencio (2017) El concepto de lo sagrado asociado al ámbito femenino parece ser el hilo conductor que le permitió a la mujer acceder naturalmente al poder en las sociedades andinas ancestrales. La existencia de diosas poderosas en la cosmovisión ancestral vinculadas con asuntos de la supervivencia y la alimentación quedaría también plasmado en el ámbito terrenal con el reconocimiento de gobernantas de enorme poder y prestigio.

## El contexto de la vida de los moches a partir de la Dama de Cao

Según, las referencias que hace Jhon Verano, varias veces citado en entrevistas y documentales por el arqueólogo Régulo Franco, fue una mujer entre los 20 a 25 años, de 1m.48; mediante el cabello se sabe que su dieta era el consumo de muchos recursos marinos y consumo de maíz, la mayoría de mujeres usaban dos trenzas; las personas estaban muy arraigadas al mundo de la naturaleza; su contexto religioso influía pues la Dama de Cao tenía el poder político en todo el Valle de Chicama.

Para Franco (en una entrevista de RPP) destaca que las Huacas, como Cao era un centro de peregrinaje, una especie de oráculo; la Meca donde diferentes personas iban a pedir consejos sobre diferentes consultas, probablemente en torno a la agricultura.

Jhon Verano (citado por Franco) sostiene que la esperanza de vida fue aproximadamente los 55 años de edad.

## Casos de mujeres que tuvieron un rol importante en el período prehispánico

El cronista Murúa (1946/1600; 1962/1611), citado por Guillén (2013) comenta que las Capullanas no solamente ejercían el poder sino que podían desear a un marido y casarse con otro. Cuenta haber visto a uno de aquellos maridos abandonados quejarse amargamente de su desgracia. Durante el virreinato continuó la existencia de las Capullanas pero, al igual que curacas femeninas, eran los maridos quienes gobernaban por ellas.

Al respecto Villavicencio (2017) Rescata cuatro aspectos sobre las mujeres en el mundo prehispánico. Uno: ellas delimitaron bastante bien las actividades que les conferían posicionamiento y poder: la reproducción, la textilera estatal y la alimentación ritual. Dos: tuvieron estructuras organizadas y jerarquizadas de manera exclusivamente femeninas. Tres: las waris e incas asumieron la administración y el gobierno local y regional. Cuatro: los fueros femeninos y masculinos tanto en el poder central como regional estuvieron claramente delimitados.

En caso de la Señora de Cao, para Villavicencio, ella habría cumplido el triple rol de sacerdotisa, adivina curandera y gobernanta, todo lo cual revela su estatus divino y humano.

Tenemos además la presencia de otras mujeres de gran importancia como la Dama de los Cuatro Tupus de la Civilización Caral, La Sacerdotisa de San José de Moro, la Señora de Huarney, la sacerdotisa de Chornancap, entre otras.

## Importancia del hallazgo de la Dama de Cao: ¿Qué cambios se avecinan?

En una de las entrevistas de RPP, en el programa Ampliación de Noticias, Régulo Franco señala que "Estamos hablando de una mujer extraordinaria que se constituye en un paradigma en nuestra sociedad en nuestra sociedad, para que las mujeres peruanas se empoderen queremos que las mujeres de nuestro país, de América y del mundo vean que existió una mujer poderosa como ella hace 1,700 años en el valle de Chicama, en la costa norte del Perú".

Este comentario es síntesis de diferentes diarios de la BBC, El País, National Geographic, El Comercio, Perú 21, entre otros; el arqueólogo Régulo Franco y demás investigadores como Villavicencio, Arabel Fernández, entre otras personalidades resaltan la importancia de revisar nuevos estudios y plantear que la mujer en tiempos prehispánicos si tuvo un rol muy importante al igual que el varón, que no hablamos de un sistema patriarcal, sino de la llegada de la mujer en el poder político y religioso.

Este hallazgo, revolucionó las teorías tanto arqueológicas como históricas sobre la cultura prehispánica; es decir qué puesto tendría la mujer, con este hallazgo se aprecia que las mujeres también ostentaron el poder político.

Expertos como **Jeffrey Quilter** (presentado dentro del documental de la Fundación Wiese, 2014) señala que con este hallazgo ha demostrado que la gente actúa de manera diferente en diferentes lugares y que la mujer tenía un poder esencial tanto en la política como en la religión y cultura; así como, manifiesta que nos abre una enorme ventana al pasado moche... Su importancia radica también que, en esta zona se ha encontrado el cuerpo intacto de un personaje moche, dado que la mayoría de esqueletos han sido corroídos por el tiempo y los cambios de temperatura como producto del fenómeno del Niño.

Régulo Franco (2017) explica que, cuando el antropólogo físico Jhon Verano tras 7 meses de estudio reportó la noticia que el fardo encontrado pertenecía a una mujer; se anunciaba que cambiaba la noción del poder; ella es gobernanta y no sacerdotisa, dijo.

Mientras que para Villavicencio (2017) la Señora de Cao como otros dignatarios fue enterrada con la porra, símbolo de su autoridad ejercida en vida y de origen divino, cumplía una función mágica, por su medio se manifestaban la divinidad y las fuerzas sagradas de la naturaleza y quien lo portaba podía convocarlas. Fue pues, el instrumento que unía y canalizaba el don intrínseco original y natal de la Señora de Cao, con las energías potenciales del universo para operar el prodigio.

Asimismo, este hallazgo es importante por tres razones fundamentales. La primera; justamente por albergar en ella todo el poder político y religioso del Valle de Chicama (lo cual es discutido por otros investigadores) en una cultura donde, aparentemente lideraban sólo varones y era improbable la presencia femenina en un cargo tan alto. Segundo, por tratarse de un hallazgo arqueológico sin precedentes que obliga a cada peruano a realizar una pausa y hacer una reflexión sobre cómo nuestra historia se vuelve dinámica ante este hecho, ya que lo que creímos por años, que la cultura Mochica era netamente un patriarcado, toma un giro inesperado y de paso nos invita a una reflexión: el peso político y socioeconómico de la mujer prehispánica en aquellos tiempos donde hasta su descubrimiento el rol femenino, en el colectivo mental, era totalmente secundario<sup>1</sup>.

## Metodología

Por consenso, nadie duda que nuestro pasado prehispánico encierra grandes misterios; el papel del arqueólogo e historiador se hace más fascinante porque cumple el papel de un detective del tiempo a tratar de entender por ejemplo, en el caso de los Moches.

El presente trabajo se basó en el análisis documental sobre el tema Moche, específicamente la Dama de Cao a propósito para evidenciar que existe una necesidad de repensar, replantear y reescribir nuestro pasado histórico en torno a la noción de poder en el mundo pre hispánico.

Por ende, se hizo una análisis de fuentes documentales en base a reportajes, entrevistas de especialistas difundidos por periódicos, revistas, textos, redes sociales, comentarios televisados o radiales, informes escritos de su descubridor y al equipo de especialistas del Complejo "El brujo" y al III Coloquio Internacional (2017) "La Señora de Cao: discusiones sobre espacio, tiempo y poder".

1 En: el Blog del Complejo Arqueológico "El Brujo" recuperado desde <https://www.elbrujo.pe/blog/la-senora-cao-vuelve-causar-expectativa/>, consultado el 28 de julio del 2017.

## Discusión

De todas las fuentes documentales analizadas cabe la pregunta que se hacía Jenkins (2009) ¿Para quién es la historia?, ¿Cuál es el discurso que se presenta en torno a los nuevos descubrimientos arqueológicos en investigaciones? para el público en general, especialmente para los estudiantes y maestros, motores de los grandes conocimientos y planificadores de clases sobre Historia. Y por cierto, ¿Por qué en los libros de secundaria aún se manejan postulados no actualizados? La respuesta en parte, resulta que aún los trabajos sobre el tema siguen en estudio; la otra es más fácil y cómodo brindar información ya establecida que por conocer, obviando la posibilidad de indagar al respecto, despertar en el estudiante amor a la ciencia y desarrollar sus habilidades de indagación e investigación, saber formular hipótesis y hallar una metodología investigativa de acuerdo a su edad.

Mediante un abanico de posibilidades resultaría mucho más interesante polemizar las últimas investigaciones arqueológicas, históricas en torno a la noción del poder en las culturas prehispánicas; replanteamientos de posibilidades que cambian nuestra manera de concebir el mundo del cual lo aprendimos mediante nuevos enfoques, fomentar en el estudiantado el espíritu de investigador o detective de la Historia, reescribir cuáles son los planteamientos ejes como parte de conocimientos o constructos que deben implementarse en nuestro currículo a propósito del desarrollo de competencias,

Por otro lado, a pesar de las evidencias presentadas por los directos investigadores de la Dama de Cao, existe en la comunidad científica, postulados que esta mujer sólo fue una sacerdotisa; otros afirman que llevaba ese atuendo porque es posible que representaba lo masculino y no necesariamente representaba la apariencia de una gobernanta, postulado presentado en el III Coloquio sobre la Dama de Cao.

Repensar la Historia es tener en cuenta lo que Jenkins (2009) advierte, pues comprende que todo emana de seres con ideologías que mueven sus pensamientos que, además, se produce para otras personas, o instituciones, que avalan o no el producto. Para Villavicencio, entrevistada por Teresina Muñoz, invita a pensar que fuimos arrasados por la influencia de teorías occidentales basadas en la inequidad de género, secundarizadas y sin poder; esto condiciona la mirada de académicos y científicos. Por ejemplo, en la huaca Huallamarca de san Isidro, Lima desde la década del 50 del siglo XX se han encontrado tumbas y fardos de mujeres. ¿Quién lo sabe? ¿Quién estudia las más de 150 momias encontradas? Y, ojo, no se trata de añadir mujeres a la historia hecha, sino de reformular completamente el conocimiento de nuestra totalidad cultural.

Por su parte Armas (2001), en un esfuerzo por explicar la vida en común de la mujer:

El cronista Sarmiento de Gamboa narra que en el ataque Chanka al Cuzco unos de los Kurakas defensores fue una mujer, Chanan Curycoca, excepcionalmente valiente. El padre Bernabé Cobo, por su parte, hablando de la conquista Inka del Señorío del Warco (en Cañete) nos habla que su líder era una mujer, muy fiera y sanguinaria. Ya en el siglo XVI, entre los kurakas huancas del centro del Perú, existían algunas mujeres

Finalmente, en Europa entre los siglos XVI y XVII mientras se buscaba la manera de presentar el cuerpo y el esqueleto humano, el médico Vesalio, "el retrato de las diferencias físicas entre el hombre y las mujeres se limitaban a la forma corporal externa (el contorno del cuerpo) y a los órganos sexuales. Vesalio no veía diferencias en los esqueletos y los retrató, los mismos para hombres y mujeres.

(...) Del siglo XVIII que prevaleció una nueva anatomía. Entre 1730 y 1790 los dibujos del esqueleto femenino variaron, porque las mujeres tendían a tener más grande el área pélvica y, en algunas instancias los cráneos femeninos se describen como de menor tamaño que los de los hombres. Los estudios del siglo XVIII en cuanto a las diferencias sexuales de la anatomía de la fisiología suministraron "evidencia científica" para reafirmar la tradicional inferioridad de las mujeres. El área pélvica mayor "demostraba" que las mujeres estaban hechas para ser productoras de hijos y el cráneo más grande "demostraba" la superioridad de la mente del varón. La ciencia dominada por los hombres se había utilizado para "demostrar" la dominación social masculina. (Spielvogel, p. 498).

De esta manera, en todos esos siglos se lograba someter a la mujer mediante el uso de la ciencia para postergar la participación de la mujer en esferas académicas e intelectuales.

Así también, Benedictus Spinoza (citado por Spielvogel, p. 499) dejaba bien en claro: "porque nunca se ha dado el caso que hombres y mujeres reinen juntos, pues en cualquier parte donde se encuentren hombres ahí vemos que los hombres gobiernan y las mujeres son gobernadas y, este esquema, ambos viven en armonía".

Un esquema de pensamiento con oportunidades para el varón, totalmente justificada el rol reproductivo y subordinación de la mujer ante el género opuesto; valiéndose de la ciencia e información que irían de generación en generación sistemáticamente cultural en el viejo mundo; así se explica que, nuestro mundo andino al ser compleja, no es tan fácil asumir las posibilidades de protagonismo de la mujer hasta en medio de los propios arqueólogos; tal como se va demuestra en el III Coloquio sobre la Dama de Cao, posiciones encontradas o al momento de descifrar las iconografías Moche, como Macowski señala que son divinidades femeninas y no necesariamente una mujer de gran importancia.

Contrariamente, el Ministro de Cultura Salvador del Solar resaltó que "Ahora tenemos el privilegio de anunciar esta extraña combinación entre el futuro y el pasado: la tecnología nos permite ver el rostro de una líder política, religiosa, cultural del pasado" (Entrevista realizada por la BBC Mundo, julio del 2017).



Reconstrucción facial de la Dama de Cao en base al procesamiento criminalístico y la tecnología 3D.



Se hicieron escaneados con una máquina estacionaria de CT médica. Las fotos fueran tomadas con los escáneres láser de última generación diseñados por FARO, una compañía de tecnología 3D.

## La Señora de Cao

Su edad estaría entre los **20 y 25 años**.  
Era de **complexión delgada**.

Usaba diadema y corona hecha de **cobre dorado**. La figura representa a un **ser felínico**.

Nariguera de **oro**.

Collares de **oro**.

En el brazo derecho los diseños son de **arañas y serpientes**.

Usaba varios vestidos de algodón puro decorados con diseños de **volutas geométricas**.

Intricados diseños en las manos. Gracias al **cinabrio**, la piel se conservó.

Los vestidos también tenían un **forro de algodón**.

En los tobillos y los pies también hay diseños que los expertos estudian para determinar su **significado**.

COMPLEJO ARQUEOLÓGICO  
**EL BRUJO**

Imagen extraída de; [https://scontent.flm10-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/22552305\\_730485163810907\\_2893460123933645479\\_n.png?\\_nc\\_cat=o&\\_nc\\_eui2=v1%3AAeED56tYL1RdArgYJkDyP4C7JfhLC6Tx8XNR4kHnbA5bTWDoCpPvEswoePolFDK7Z7ADtgl-oVghZy3L15FxFHRE1xoMziwvHCqwewBjd6cH4Q&oh=57e316fa640474d4b763086199926978&oe=5B5CoF89](https://scontent.flm10-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/22552305_730485163810907_2893460123933645479_n.png?_nc_cat=o&_nc_eui2=v1%3AAeED56tYL1RdArgYJkDyP4C7JfhLC6Tx8XNR4kHnbA5bTWDoCpPvEswoePolFDK7Z7ADtgl-oVghZy3L15FxFHRE1xoMziwvHCqwewBjd6cH4Q&oh=57e316fa640474d4b763086199926978&oe=5B5CoF89)

# Conclusiones

El hallazgo de la Dama de Cao, cambia la noción sobre el poder que teníamos hasta entonces; representa una revisión entre las teorías con respecto al poder político en el mundo prehispánico, una posibilidad cada vez mayor de este mundo complejo y grandioso donde las mujeres también tuvieron la posibilidad de gobernar.

Las investigaciones continúan sobre la participación de la mujer en los roles sacerdotales, curacazgo, entre otros; incidiendo que el Perú Prehispánico tiene un sello cultural peculiar y complejo muy diferente del viejo mundo y por ende difícil de entender el lugar que le compete a la mujer en un espacio de poder político.

Existen posturas en la comunidad arqueológica contrarias a la defensa de la mujer gobernanta, pues la coincidencia de los objetos pertenecientes no hacen más que reflejar cierto poder social más no político.

La posibilidad para repensar, replantear y reescribir la historia peruana, sobre toda la prehispánica está en marcha, los nuevos hallazgos sobre estudio de la mujer, la civilización Caral y su Dama de los Cuatro Tupus, la señora de Chornancap, el hallazgo de las tres reinas Wari, la sacerdotisa de San José de Moro, el rol de las caciques o curacas en tiempos de la formación colonial, entre otras, permite implementar una temática de estudio con su propia dinámica de enseñanza y aprendizaje a favor de los nuevos postulados sobre nuestro pasado peruano; de esta manera permitirá desarrollar habilidades más críticas, indagativas e investigativas en los estudiantes de nivel primaria, secundaria y también en la educación superior de formación docente.

El hallazgo de la Dama de Cao, abre posibilidades de conocer más sobre nuestro pasado a la luz del presente; forma parte de arraigar nuestra identidad y orgullo sobre los logros tecnológicos alcanzados; así como el conocimiento sobre el comportamiento de la naturaleza; como el fenómeno del Niño, sanación-medicina, tecnología orfebre, la ingeniería hidráulica en medio del desierto; aumenta aún más la admiración de lo que nuestros antepasados nos dejaron pero que no puede quedar en asombro, sino comprender que una sociedad dentro de sus propias estructuras internas también posee contradicciones.

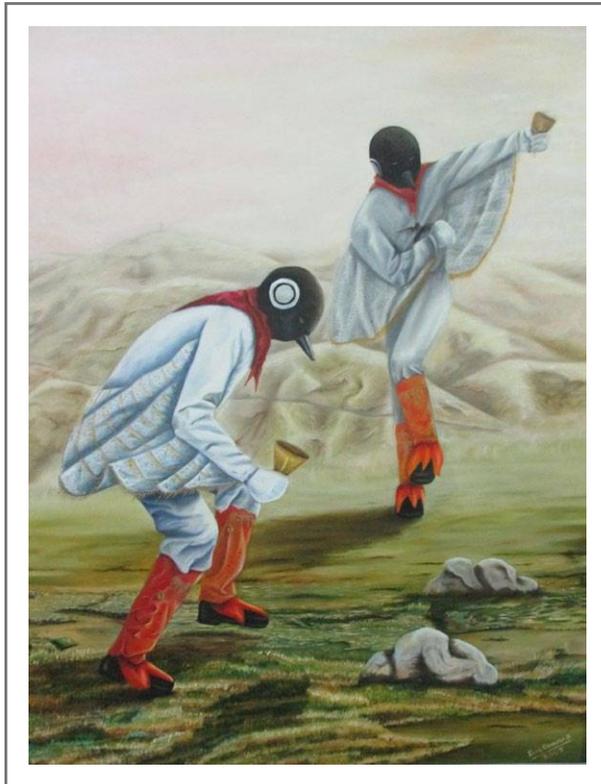
La tecnología de hoy abre puertas para acercar el pasado al presente tal como se devela la característica facial de la Señora de Cao gracias a la Fundación Wiese y el equipo de la National Geographic, basado en una técnica de 3D.

## Referencias bibliográficas

- Alía, F. (2008). *Técnicas de investigación para historiadores*. España: Edit. Síntesis.
- Armas, A. (2001). *Religión, género y construcción de una sexualidad en los Andes (siglos XVI y XVII)*. Revista de Indias 61 (223).
- BBC Mundo (2017). *Quién era la poderosa Dama de Cao, la mujer que gobernó en Perú hace 1700 años y cuyo rostro acaban de reconstruir*. [Entrevista a Salvador del Solar, Ministro de Cultura del Perú] Recuperada desde <http://www.bbc.com/mundo/noticias-40502526>, consultada el 22 de julio del 2017.
- Blog del Complejo Arqueológico "El Brujo" (s.f.) *III Coloquio Académico La Señora de Cao: Discusiones sobre Espacio, Tiempo y Poder*. Sitio web. <https://www.elbrujo.pe/blog/la-senora-de-cao-discusiones-sobre-espacio-tiempo-y-poder/> y <https://www.elbrujo.pe/blog/la-senora-cao-vuelve-causar-expectativa/>, consultada el 28 de julio del 2017.
- Contreras, C. y Hernández, E. (2017). *Historia económica del Norte Peruano*. Lima: Fondo editorial del Banco Central de Reserva del Perú - IEP.
- Diario *El País* (2008), *El enigma de los tatuajes de la Señora de Cao*. Consultado el 21 de julio del 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/YJ9rCF>
- Franco, R. y otros (2015). *El Brujo, Huaca Cao*. Lima: Fondo Editorial Wiese.
- Fundación Wiese (s.f.) *Documental sobre la Dama de Cao*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Gvo8iPNBscw>, consultada el 19 de julio del 2017.
- Golten, J. (2009). *Moche, una cosmología y sociedad*. Lima: IEP.
- Guardia, S. (2013). *Mujeres peruanas el otro lado de la Historia*. Lima: Edit. Sara Beatriz Guardia.
- IEP. (2008). *"Economía Prehispánica". Compendio de Historia Económica del Perú*. Lima: Edit. BCRP.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la Historia*. Madrid: Edit. siglo XXI.
- Manzanera, L (s/f) *La Señora de Cao, una "Dama de Hierro"*. En *Perú Prehispánico*. Recuperado de: [http://www.latinamericanstudies.org/moche/Sra\\_Cao.pdf](http://www.latinamericanstudies.org/moche/Sra_Cao.pdf)
- Muñoz, T. (2017). *La Señora de Cao y el papel femenino en la sociedad peruana ancestral [Entrevista a Maritza Villavicencio, autora de Mujer, poder y alimentación en el antiguo Perú]* Recuperado de <https://goo.gl/7ka1NY>
- National Geographic Rick, Jhon (2017) *Las herramientas de CSI traen la cara de una momia a la vida*. Recuperado de: <https://goo.gl/R4W6CL>, consultado el 15 de agosto del 2017.
- Rick, Jhon (2017) *III Coloquio Internacional "La Señora de Cao: discusiones sobre espacio, tiempo y poder"*, Recuperado de: <https://goo.gl/f5GonN>.
- Rostworowski, (1999). *Historia del Tahuantinsuyu*. Lima: IEP.
- Rostworowski, (1985). *La mujer en el Perú Prehispánico*. Lima: IEP.
- RPP noticias (s.f.) *Entrevista a Régulo Franco*. Recuperado de: <https://goo.gl/uJivPP>
- Sotelo, C. (2016). *El manto de Paracas*. Lima: Edit. UNMSM.
- Spielvogel, (2009). *Historia Universal Civilización de Occidente Tomo II*. México: Edit. Cengage Learning.
- Talledo, J. (2015). *Los antiguos peruanos se adaptaron a El Niño*. [Entrevista a Ari Caramarica] Recuperado de: <https://goo.gl/8Lsg79>
- Uceda, S. (2010). *Moche, Pasado y Presente*. Trujillo: Fondo editorial Patronato Huacas del Valle de Moche.
- Vega, R. (2017). *Repensar el antiguo Perú, aportes desde la arqueología*. Lima: Edit. IEP y PUCP.
- Villavicencio, M. (2017). *Mujer, poder y alimentación en el antiguo Perú*. Lima: Edit. USMP.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN



# Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía

## Llallinakuy yanapanakuy awsaykuna allipkawsay limapaanin

Lucas G. Gago Galvagno\*, Matías Periale\*\* y Angel M. Elgier\*\*\*

### Resumen

La empatía es la capacidad de comprender las emociones y sentimientos de los demás, entendiendo al otro como un ser independiente pero similar. La misma se ve influenciada por los ambientes a los cuales se circunscribe. El presente artículo se orienta a comparar la incidencia de los juegos cooperativos y competitivos sobre la capacidad empática en alumnos de nivel secundario. La muestra se compuso de 24 niños varones de 13 años distribuidos en dos grupos. Uno de los grupos recibió entrenamiento en juegos cooperativos, mientras que el otro grupo recibió entrenamiento en juegos competitivos. El instrumento de recolección de datos utilizado fue el Interpersonal Reactivity Index (IRI). Se obtuvieron diferencias significativas en toma de perspectiva, obteniendo medidas más altas el grupo cooperativo en comparación con el grupo competitivo. A su vez se hicieron comparaciones pre-test y post-test, aumentando la toma de perspectiva en el grupo cooperativo. En el grupo competitivo disminuyó la preocupación empática. Se discuten los resultados a la luz de distintas teorías. Se concluye que las variaciones obtenidas se deben a la idiosincrasia propia de cada dispositivo.

### Palabras clave

empatía, juegos cooperativos, juegos competitivos, afectividad.

### Shuukukuna limana:

allipkawsay, yanapanakuy awsaykuna, llallinakuy awsaykuna, kuyanakuy.

## Cooperative and competitive games and their influence on empathy

### Abstract

Empathy is the ability to understand the emotions and feelings of others, understanding the other as a separate but similar being. It is influenced by the environments to which it is confined. This article aims to compare the incidence of cooperative and competitive games on empathic capacity of secondary students. The sample consisted of 24 boys 13 years divided into two groups. One group received training in cooperative games, while the other group received training in competitive games. The data collection instrument used was the Interpersonal Reactivity Index (IRI). Significant differences in one of the four subscales were obtained empathy: perspective taking, obtaining higher measures the cooperative group compared to the competitive group. In turn pre-test and post-test comparisons were made, increasing perspective taking in the cooperative group. In the competitive group it decreased empathic concern. results in the light of different theories are discussed. It is concluded that the variations obtained are due to the idiosyncrasies of each device.

### Keywords

empathy, cooperative games, competitive games, affectivity.

## Jogos cooperativos e competitivos e sua influência na empatia

### Resumo

Empatia é a capacidade de compreender as emoções e sentimentos dos outros, entendendo o outro como um ser independente, mas semelhante. A mesma, é influenciado pelos ambientes aos quais está circunscrito. Este artigo tem como objetivo comparar a incidência de jogos cooperativos e competitivos sobre a capacidade empática em estudantes do ensino médio. A amostra foi composta por 24 crianças do sexo masculino, de 13 anos, distribuídas em dois grupos. Um grupo recebeu treinamento em jogos cooperativos, enquanto o outro grupo recebeu treinamento em jogos competitivos. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o Interpersonal Reactivity Index (IRI). Diferenças significativas foram alcançadas na tomada de perspectiva, obtendo-se medidas mais altas do grupo cooperativo em comparação com o grupo competitivo. Por sua vez, comparações pré-teste e pós-teste foram feitas, aumentando a perspectiva do grupo cooperativo. No grupo competitivo, a preocupação empática diminuiu. Os resultados são discutidos à luz de diferentes teorias. Conclui-se que as variações obtidas são devidas à idiosincrasia de cada dispositivo.

### Palavras-chave:

empatia, jogos cooperativos, jogos competitivos, afetividade.

Recibido: Recibido: 06 de marzo de 2017 Aceptado: 11 de enero de 2018.

\*Filiación: Universidad de Buenos Aires, Universidad Abierta Interamericana y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)

\*\*Filiación: Universidad Abierta Interamericana

\*\*\*Filiación: Universidad de Buenos Aires, Universidad Abierta Interamericana y CONICET

### Datos de los autores:

Lucas Gustavo Gago Galvagno. Argentino. Licenciado y Profesor en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral CONICET.

Correo: lucas.gagogalvagno@hotmail.com ORCID: [orcid.org/0000-0001-5993-3866](https://orcid.org/0000-0001-5993-3866)

Matías Periale. Argentino. Licenciado en Psicología por la Universidad Abierta Interamericana.

Angel Manuel Elgier. Argentino. Doctor en Psicología por la Universidad de Córdoba. Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Investigador CONICET.

Correo: [angel.elgier@uai.edu.ar](mailto:angel.elgier@uai.edu.ar). ORCID: [orcid.org/0000-0002-6110-5151](https://orcid.org/0000-0002-6110-5151)

# Introducción

El concepto de empatía ha tenido una historia signada por el desacuerdo y la controversia, por ende no tiene una definición unívoca. Como una primera aproximación, puede entenderse a la empatía como la capacidad de comprender las emociones y sentimientos de los demás, entendiendo al otro como un ser independiente pero similar (López, Filippetti & Richaud, 2014; Pinto, Perez & Márquez, 2008). En el ámbito del desarrollo psicológico, la empatía ha sido identificada por varios autores como un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional positivo. La visión integradora propone que la empatía se compone de aspectos cognitivos y afectivos. Los aspectos cognitivos refieren a la capacidad de poder representar los pensamientos y motivos del otro, y la perspectiva afectiva se refiere a la capacidad de inferir los estados emocionales ajenos (Davis, 1996). La empatía juega un rol central como uno de los procesos psicológicos que son la base de la percepción social y la interacción humana. Se cree que motiva la conducta prosocial, inhibe la agresión y allana el camino para el razonamiento moral (Decety, 2010).

Tomasello (2010) afirma que las culturas humanas están adaptadas para cooperar entre sí. El *Homo Sapiens* está adaptado para actuar y pensar cooperativamente en grupos culturales hasta un grado desconocido en otras especies. Aunque los juegos han sido de tipo cooperativos en varias culturas durante siglos, en la actualidad muy pocos favorecen que los participantes se esfuercen hacia un fin común y deseado por todos (Orlik, 1986). Mead (1961) señala que el comportamiento competitivo o cooperativo se condiciona por el énfasis de las estructuras dentro de la sociedad, las metas que persiguen los individuos y los medios que utilizan para alcanzarlas. Los juegos cooperativos comprenden aquellos en que una persona o un grupo de personas sólo puede alcanzarlos a costa del otro o de los otros, y los juegos cooperativos son aquellos en los cuales existe una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas, de tal modo que cada uno sólo alcanza la meta del juego si ésta es también alcanzada por el resto de los participantes (Omeñaca, 2008).

Son diversas las investigaciones que demuestran que las situaciones cooperativas pueden aumentar los niveles de empatía cognitiva y afectiva en los implicados. Garaigordobil (2006) subraya las estrechas conexiones de la empatía con diversos factores del desarrollo social y emocional infanto-juvenil. Los datos sugieren que la empatía es un factor importante en el proceso mediante el cual el individuo desarrolla pautas de pensamiento y comportamiento acordes con los distintos contextos sociales.

Balcón y Bortolotti (2012) encontraron mayores niveles de empatía emocional en las situaciones de cooperación y conflicto que en las neutras y no cooperativas. Greitemeyer (2013) demostró que los juegos cooperativos no sólo disminuyen los efectos negativos de los videojuegos violentos, sino que además fomentan la consideración por los otros. Los videojuegos cooperativos, en donde es necesaria la ayuda de los otros para obtener la victoria, incrementarían la empatía entre los miembros del equipo. Además de la empatía, los juegos cooperativos mejoran significativamente la inteligencia emocional, las emociones positivas, genera relaciones sociales más pacíficas e incrementa la resolución de problemas (Jaqueira et al., 2014; Távara & Montoya, 2013), por ende, este tipo de juegos demuestra un abanico amplio de consecuencias positivas.

En este contexto se han implementado programas de intervención dirigidos a niños y niñas de 6 a 12 años. Garaigordobil, (2003, 2004, 2005) se basan en los juegos amistosos, de ayuda y cooperación. Los juegos incluidos en estos programas fomentan la comunicación, la cohesión y la confianza, teniendo en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir. Los

programas se configuran con juegos de comunicación-cohesión grupal, juegos de ayuda-confianza, juegos de cooperación, y juegos cooperativos de creatividad verbal-gráfica-construktiva-dramática.

Debido a las consecuencias positivas que traerían aparejados los juegos cooperativos, y para indagar su capacidad de aumentar distintas subescalas de la empatía en el contexto de la educación física, es que se propuso estandarizar un programa de actividades cooperativas destinadas a producir mejoras en la capacidad empática de los estudiantes.

## Método

**Diseño:** El diseño de investigación es cuasiexperimental, de tipo cuantitativo.

Se trabajó con un grupo tratamiento y con un grupo competitivo. La variable dependiente es la empatía, y la independiente está formada por dos valores: juegos cooperativos (aplicados en el grupo tratamiento) y juegos competitivos (aplicados en el grupo control). La variable dependiente fue medida en el pre-test y en el post-test de ambos grupos.

**Participantes:** La muestra estuvo conformada por 24 alumnos varones de 13 años de edad, pertenecientes al 1º año de una Escuela Técnica de gestión pública. La totalidad de la muestra se dividió en dos grupos de alumnos de 12 integrantes cada uno.

**Instrumento:** El instrumento de recolección de datos es el Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980; 1983). El Índice de Reactividad Interpersonal fue validado con una población española, formada por adolescentes de entre 13 y 18. Todos los sujetos estaban escolarizados en segundo ciclo de Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. La muestra total estuvo compuesta por 1285 sujetos seleccionados al azar a partir del total de alumnos escolarizados en dichos niveles educativos. Se aplicó la fórmula de Poisson para seleccionar las aulas por estratos representativos de las variables: ESO - Bachiller; Centros públicos -privados. El muestreo se realizó tomando cada aula como unidad muestral (Mestre Escrivá y col. 2004).

El estudio de las propiedades psicométricas del instrumento Interpersonal Reactivity Index se ha realizado en dos etapas. En primer lugar se ha analizado el componente de la variable sexo como fuente de diferencias en las puntuaciones de las subescalas que lo componen, tal y como señalan los resultados de Davis (1980; 1983) junto con la variable de edad. Para ello se han aplicado técnicas multivariadas. Posteriormente se ha completado el trabajo con los análisis de fiabilidad, validez y percentiles del instrumento diferenciando para varones y mujeres ya que presentan un perfil de puntuaciones estadísticamente diferente (Mestre et al., 2004)

Cuatro subescalas componen el instrumento Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980; 1983). La subescala Toma de Perspectiva (PT), que mide los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro/a ante situaciones reales de la vida cotidiana, la subescala Fantasía (FS), que recoge la capacidad imaginativa que tiene el sujeto de ponerse en el lugar de personajes de ficción, la subescala Preocupación empática (EC), que mide la respuesta del sujeto en relación a sentimientos de compasión y cariño por los otros/as especialmente cuando se encuentran en dificultades, y por último la subescala Malestar Personal (PD), que mide los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás. Esta experiencia de malestar personal conduce al sujeto a intentar aliviar su propio estado aversivo en lugar de ayudar al otro/a.

La puntuación de cada escala se obtiene sumando las respuestas dadas por el sujeto en cada uno de los ítems que conforman dicha escala, siendo la puntuación para los ítems positivos: 1-2-3-4 5; y para los negativos: 5-4-3-2-1.

El formato de respuesta es de tipo likert con cinco opciones de respuesta, según el grado en que dicha afirmación le describa (No me describe bien, Me describe un poco, Me describe bien, Me describe bastante bien y Me describe muy bien).

Procedimiento: El experimento se llevó a cabo en un predio deportivo perteneciente a una Escuela Técnica de gestión pública en el barrio de Barracas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los alumnos fueron divididos en dos grupos, al grupo experimental se le aplicará una batería de juegos cooperativos previamente seleccionados, durante dos horas por un período de tres meses. Al grupo control se le asignarán actividades convencionales de actividad física sin incurrir en actividades lúdicas cooperativas, por el mismo período de tiempo. La secuencia de actividades se realizará durante los meses de agosto, septiembre y octubre. Se mantendrán los dos equipos conformados por los mismos participantes sin poder efectuar cambios a los mismos.

Las propuestas de actividades competitivas consistían en las que suelen realizar los niños en las clases de educación física. En estas, se realiza la conformación de dos equipos opuestos, los cuales jugarán un partido de fútbol (Clase N°1); un partido de voleibol, (Clase N°2); un partido de handbol (Clase N°3) y un partido de básquet (Clase N°4). El ganador del partido será aquel que consiga mayor anotaciones (goles, puntos, etc.).

Las actividades cooperativas constaron de juegos que apuntaban a favorecer los beneficios de trabajar en grupo en el logro de un objetivo común. En estos casos, sin la ayuda de los implicados en el juego, la actividad no puede ser resuelta. Por ende, se hace inevitable la interacción y la cooperación durante el desarrollo de los mismos. Estos fueron pensados para que se refuerce el sentimiento de grupo, para que se promueva la comunicación y la coordinación entre los implicados, y para generar un fuerte ambiente cooperativo.

## Resultados

Inicialmente se llevó a cabo la prueba de normalidad a fin de observar si la distribución de las variables escalares es significativamente diferente a la distribución de la curva normal. Las cuatro subescalas de Empatía, (“Toma de Perspectiva”, “Fantasía”, “Preocupación Empática” y “Malestar Personal”) obtuvieron valores superiores a 0,05 en la prueba Kolmogorov- Smirnov. Se rechazó entonces la hipótesis nula, siendo posible corroborar la distribución normal o lineal de las mismas.

Previamente a la implementación del tratamiento el Grupo Cooperativo y el Grupo Competitivo presentaron homogeneidad en el Pre- test, en las cuatro subescalas de Empatía. Las medias y desvíos de las cuatro subescalas se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1. *Medidas Pre-tratamiento. Puntajes obtenidos antes de la aplicación del tratamiento en ambos grupos.*

	G. COOPERATIVO		G. COMPETITIVO	
Sub-escalas de Empatía	Media	Desvío estándar	Media	Desvío estándar
Toma de Perspectiva	19,63	3,29	19,09	3,67
Preocupación Empática	17,63	3,32	20,36	3,61
Fantasía	17,81	4,46	17,90	5
Malestar Personal	16,09	3,11	16,81	4,70

Luego de finalizado el tratamiento, se observan diferencias significativas en la subescala Toma de Perspectiva ( $p < 0,03$ ), entre el Grupo Cooperativo y el Grupo Competitivo. La media obtenida en el Post Test por el grupo experimental es 22,63 (SD = 2,87), mientras que el grupo control en el Post-Test obtiene una media de 19,72 (SD = 3,10). El análisis se llevó a cabo con una prueba T de muestras independientes. (Figura 1).

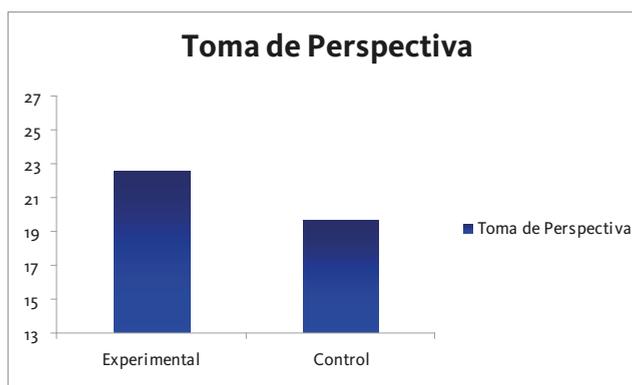


Figura 1. *Comparación en la sub-escala Toma de Perspectiva luego de la aplicación del tratamiento.*

En lo concerniente a la subescala “Fantasía”, puede observarse una tendencia a la significación, ( $p < 0,07$ ).

No se observan diferencias significativas en ambos grupos en relación a las subescalas “Preocupación Empática” y “Malestar Personal”. En la Tabla 2 se hallan las medidas post-tratamiento de cada subescala en los dos grupos. (tabla 2)

Tabla 2. *Medidas Post-tratamiento. Puntajes obtenidos después de la aplicación del tratamiento en ambos grupos.*

	G. COOPERATIVO		G. COMPETITIVO	
Sub-escalas de Empatía	Media	Desvío estándar	Media	Desvío estándar
Toma de Perspectiva	22,63	2,87	19,72	3,10
Preocupación Empática	19,81	4,43	17	3,97
Fantasía	19,63	4,46	16,45	3,58
Malestar Personal	14,45	1,43	15	3,82

Se utilizó el estadístico Anova de medidas repetidas para observar diferencias significativas antes y después del tratamiento. En el Grupo Cooperativo solo se hallaron diferencias significativas para la subescala “Toma de Perspectiva”,  $p < 0,05$ , no así en las demás variables. La media obtenida por el GE en el Pre- Test es 19,63 (SD = 3,29) y la media obtenida por el mismo grupo en el Post- Test es 22,63 (SD = 2,87), observándose un incremento significativo (ver Fig. 2). No hay diferencias significativas en lo que respecta a las demás variables dentro del GE.

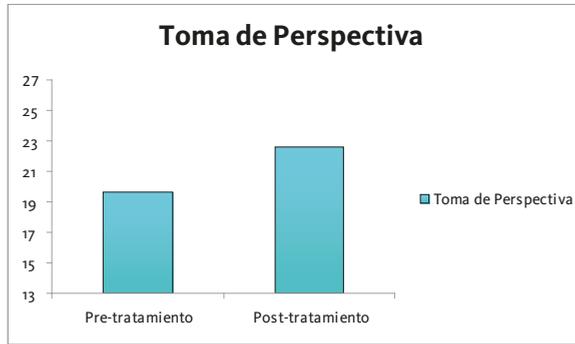


Figura 2. Grupo Cooperativo. Medidas en la subescala Toma de perspectiva antes y después del tratamiento.  $P < 0,05$ .

En relación al Grupo Competitivo, se observaron diferencias significativas en la subescala “Preocupación Empática” al comparar el Pre- Test con el Post- Test,  $p < 0,01$ . En el Pre- Test la media obtenida en esta subescala por el GC es 20,36 (DS = 3,61). En el Post- Test la media obtenida en esta subescala por el Grupo C es 17 (DS = 3,97). Por lo tanto se observa una disminución. No hay diferencias significativas en lo que respecta a las demás variables dentro del GC. (Figura 2)

## Discusión

Como pudimos observar en los resultados obtenidos, luego de finalizado el tratamiento, se encontraron diferencias significativas en la subescala Toma de Perspectiva entre ambos grupos. A su vez, esta medida incrementa al comparar el antes y el después del tratamiento cooperativo en este grupo.

En lo que respecta a la subescala “Fantasía”, puede observarse una tendencia a la significación. Por último, el Grupo Competitivo revela diferencias significativas en la subescala “Preocupación Empática” al comparar las medidas pre y post tratamiento.

Una premisa fundamental para explicar los resultados de toma de perspectiva tiene que ver con el sistema estructural cognitivo, y como la forma de pensamiento se organiza mediante las interacciones del individuo con el medio. Las fuentes de construcción del pensamiento son las acciones y las interacciones con los objetos, acontecimientos y personas. El conocimiento conceptual asociado con una habilidad que se forma descansa en la idea de que se construye mediante las interacciones que el individuo mantiene con el medio (Turiel, 1989).

Las personas nos proporcionan abundante información para poder corregir nuestras interpretaciones equivocadas y poder cambiar nuestros estados internos mediante el afecto. Así,

en el desarrollo social, la complejidad de las relaciones se puede equilibrar con la ayuda del afecto y la empatía. Cuanta más relación afectiva existe, más sensibles somos a las situaciones de los demás (Hoffman, 1981).

Desde esta conceptualización que subraya la importancia de la interacción del sujeto con los otros en la construcción de la toma de perspectiva, nos es posible proporcionar el sustento necesario para entender como esta fue susceptible de sufrir modificaciones de acuerdo a los estímulos proporcionados por las actividades de tipo cooperativo. Como hemos mencionado anteriormente, a partir de los resultados obtenidos luego de la aplicación del tratamiento, pudimos observar diferencias significativas que refieren un incremento en la toma de perspectiva por parte del grupo cooperativo.

Estos estudios están en sintonía a los desarrollados por Garaigordobil (2000), los cuales contienen juegos cooperativos y dinámicas de grupos organizadas otorgan sustento a los resultados obtenidos en nuestra investigación, dado que es posible inferir que los juegos cooperativos propiciarían elementos necesarios y beneficiosos sobre las relaciones empáticas, permitiendo que las mismas se tornen cordiales y constructivas entre los participantes, donde el error pueda integrarse dentro del proceso proporcionando feedback y propiciando la ayuda de los demás.

También es posible entender los resultados obtenidos a la luz de que el juego cooperativo busca la participación de todos, dándole importancia a metas colectivas y no a metas individuales, posibilitando la creación y el aporte de todos. Proponen además poner en práctica capacidades que no son consideradas ni utilizadas, como las habilidades estratégicas y de mediación, la fantasía, la disponibilidad, la capacidad de establecer alianzas y acuerdos y de cambiar rápidamente el papel, de adaptarse al rápido cambio de reglas (Brown, 1998; Cavinato et al., 1994).

De este modo, el juego liberado de la tensión de la competición con los demás y del ansia por conseguir determinadas prestaciones individuales, puede reencontrar su esencia como espacio de placer y de distensión, de participación, de relación, de conocimiento, de creatividad, y de diversión (Cavinato et al., 1994; Orlik, 1990).

En la misma línea adquieren importancia los resultados obtenidos por el Grupo competitivo, ya que luego del post- test, registró una merma significativa respecto del pre- test, en la variable Preocupación empática. Hemos dicho que por definición, la competencia es una estructura de metas exclusivas. El éxito de uno requiere el fracaso del otro. Es posible pensar que la sucesión de actividades de tipo competitivo llevadas a cabo por este grupo, pudo actuar en detrimento de la variable preocupación empática, ya que se enfatizó la victoria del equipo en pos de vencer al contrario. Es factible que si para los participantes del juego el objetivo de este constituye el único nexo de unión habrá más posibilidades de que aparezcan actitudes de competición, de discriminación, de agresión, etc., hacia los menos capaces. Con el juego competitivo se restringen las posibilidades de que el juego sea concebido por quienes participan como un universo de exploración creativa en colaboración con los demás (Poleo et al. 1990).

En relación a esto hallaría dificultades de manifestarse la activación emocional empática mencionada por Bandura (1987; 1991), la cual constituye uno de los factores que influyen en el tipo de respuesta que con mayor probabilidad dará el sujeto ante las reacciones emocionales de los demás, la cual se trata de un factor afectivo que interactuará con reguladores cognitivos y variables situacionales y sociales.

Por otro lado, las variables Preocupación empática (EC), y Malestar Personal (PD) no obtuvieron modificaciones significativas luego de la aplicación de los juegos cooperativos y competitivos. La falta de significatividad en la variable preocupación empática puede deberse a los bajos niveles de empatía emocional que suelen presentar los hombres en general con respecto a las mujeres (Hoffman, 1997; Muncer y Ling, 2005). La muestra está conformada en su totalidad por hombres, lo cual pudo haber sesgado los resultados con respecto a esta variable.

En lo que respecta a la variable Malestar personal, puede deberse a que en ambos grupos el malestar no se expresó durante los juegos de ambos grupos, ya que más allá de los niveles de competición o cooperación que demandaban los juegos, estos son actividades de distensión que generan de forma general emociones de tipo positivas.

A partir de lo expuesto es posible pensar en investigaciones posteriores que se orienten a observar si la cooperación tal como sostiene Brown (1998), va mucho más allá de los juegos cooperativos, ya que puede utilizársela como estrategia para buscar la igualdad y justicia con el grupo y para ayudar a entender como el modelo se puede aplicar en contextos más amplios, pensando que las estructuras de cooperación crean condiciones para cambiar la desigualdad, promoviendo situaciones de igualdad y relaciones humanas donde cada uno siente la libertad y la confianza para trabajar juntos en función de metas comunes. Además, se podría replicar esta investigación ampliando la muestra, para producir en un futuro resultados más confiables.

Para finalizar podemos pensar que si los alumnos aprenden a trabajar cooperativamente podrán entender que también esta dinámica se aplica a su comunidad. Es decir, trabajar con una estructura de cooperación no sólo logra que se cumpla el objetivo, sino también, y quizá el más importante, que cada quién tiene que cumplir con lo que pueda para llegar a la meta (Brown, 1998).

Es posible reflexionar acerca de lo ventajoso que podría resultar, dadas los beneficios que pueden desprenderse de las actividades lúdico- cooperativas el incluir programas de educación física que contemplen en sus prácticas las características propias y distintivas de estos juegos. Más investigaciones de este tipo deben llevarse a cabo para generar programas de intervención que utilicen este tipo de estrategias educativas orientándose a la disminución de la violencia escolar, o hacia la generación de contextos que faciliten una mejor convivencia o una comunicación más efectiva en el ámbito educativo.

## Referencias bibliográficas

- Balcón, M. & Bortolotti, A. (2012). *Empathy in Cooperative Versus Non-cooperative Situations: The Contribution of Self-Report Measures and Autonomic Responses*. *Appl Psychophysiol Biofeedback*, 37, 161-169.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. En Kurtines; W.M. y Gewirtz, J.L. (1991). *Handbook of Moral Behavior and Development*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, pp: 45-103.
- Brown, G. (1998). *Qué tal si jugamos... otra vez*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Cavinato, G., De Prezzo, L., Lazzarini, M., Vetenaar, N. (1994). *La paz en el juego*. En Tuvilla, J. (sin año). La escuela: Instrumento de Paz y Solidaridad. Morón- Sevilla: MCEP.
- Davis, M. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Decety, J. (2010). The Neurodevelopment of Empathy in Humans *Developmental Neuroscience*, 32, 257- 267.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Garaigordobil, M., García de Galdeano, P. (2006). *Empatía en niños de 10 a 12 años*. *Psicothema*, 18 (2), 180-186.
- Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid. Ed. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid; Ed. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Greitemeyer, T. (2013). *Playing Video Games Cooperatively Increases Empathic Concern*. *Social Psychology*, 44, 408-413
- Hoffman, M. (1981). *Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of the affect*. En Flavell y Ross (Eds.). *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. (1998). Varieties of empathy based guilt. En J. Bybee (Ed.), *Guilt and children* (págs. 91-112). San Diego, CA: Academic Press.
- Jaqueira, A., Burgués, P., Otero, F., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32, 15-32.
- López, M., Filippetti, V. y Richaud, M. (2014). *Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 11-20.
- Mead, M. (1961). *Cooperation and among primitive people*. Boston, Beacon Press.
- Muncer, S. & Ling, J. (2005) *Psychometric análisis of the Empathy Quotient (EQ) scale*. *Journal of personality and individual differences*, 4, 14-21.
- Omeñaca, J. (2008). *El Juego Motor Cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza? Cuando la Educación Física nos hace más humanos*. *Revista Educación física y deporte*, 27, 97- 112.
- Orlik, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.
- Orlik, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear. Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona. Ed. Paidotribo
- Parlebas, P. (1995). *Educación física moderna y ciencia de la acción motriz*. En *Actas del 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata: Ed. Universidad Nacional de la Plata.
- Pinto, I., Pérez, B., y Márquez, M. (2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. *Anales de Psicología*, 24, 284- 298.
- Poleo, A. et al. (1990). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas en educación para la paz*. Torrelavega.
- Távora, T., y Montoya, E. (2013). *Programa de juegos cooperativos para el desarrollo de la inteligencia emocional infantil en la institución educativa rafael narváez cabanillas de trujillo*. *Sciéndo*, 16, 20-27.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores.
- Turiel, E. (1989). *Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social*. En E. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.

## Reflexiones para una evaluación constructivista

### Shalkachina tapukuypa umachakuyninkuna

*Fabio Abraham Contreras Oré\**

#### Resumen

Existen evidencias de que tanto estudiantes como docentes hacen un esfuerzo para que las acciones del aula, en lo referente a la apropiación de los saberes, se realice actuando de conformidad con las nuevas tendencias de la enseñanza aprendizaje, sin embargo, cuando se trata de comprobar los logros alcanzados, se trata de valorar estos, utilizando técnicas e instrumentos que corresponden a modelos a los que están familiarizados, pero que no corresponden a los procesos educativos que se ha utilizado. Se pretende, reflexionar sobre la necesidad de un cambio, poniendo en juego las razones de esos cambios.

#### Palabras clave

alineamiento curricular, evaluación constructivista, evaluación tradicional.

#### Shuukukuna limana:

yachanakup allichaynin, shalkachina tapukuy, unay tapukuy

## Reflections for a constructivist evaluation

#### Abstract

There is evidence that both students and teachers make an effort to make the classroom actions in relation to the appropriation of knowledge is performed in accordance with new trends in teaching learning, however, when it comes to checking the achievements Achieved, it is a question of evaluating these, using techniques and instruments that correspond to models to which they are familiar, but which do not correspond to the educational processes that have been used. It is intended to reflect on the need for change, putting at stake the reasons for those changes.

#### Keywords

curricular alignment, constructivist evaluation, traditional evaluation.

Recibido: 16 de marzo de 2017 Corregido: 16 de agosto de 2017 Aceptado: 02 de diciembre de 2017.

#### Datos del autor

Fabio Abraham Contreras Oré. Peruano. Profesor de Educación Secundaria Especialidad Matemática. Magister en Educación Mención Didáctica Universitaria. Ex Director Regional de Educación de la Región Junín. Correo: [conofabi@hotmail.com](mailto:conofabi@hotmail.com) Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4731-8601>

# Reflexões para uma avaliação construtivista

## Resumo

Há evidências de que tanto os estudantes quanto os docentes se esforçam para que as ações da sala de aula, em relação à apropriação dos saberes, sejam realizadas de acordo com as novas tendências de ensino aprendizagem, no entanto, quando se trata de verificar as conquistas, trata-se de valorizá-las, utilizando técnicas e instrumentos que correspondem aos modelos com os quais eles estão familiarizados, mas que não correspondem aos processos educacionais que foram utilizados. Pretende-se refletir sobre a necessidade de mudança, colocando em jogo as razões para essas mudanças.

## Palavras-chave:

alinhamento curricular, avaliação construtivista, avaliação tradicional.

# Introducción

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE, 2010, p. 685) “evaluación. (*De evaluar*). f. Acción y efecto de evaluar. ||2. Examen escolar. *Hoy tengo la evaluación de matemáticas*”. (DRAE, 2010, p. 685) Además: “evaluar. (Del fr. *évaluer*. tr. Señalar el valor de algo. ||2. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. *Evaluó los daños de la inundación en varios millones*. U.t.c. prnl. ||3. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”.

Ésta última está relacionada, con lo que podría denominarse la evaluación pedagógica, y es ésta el motivo que nos ocupará en el presente artículo. Apreciar la cantidad y calidad de los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los estudiantes, a su vez está íntimamente vinculado con el aprendizaje humano en situación escolar, es decir, en situaciones planificadas y ejecutadas intencionalmente con el objetivo de aprender determinados conocimientos, y desarrollo de aptitudes específicas acordes con la edad y nivel educativo y necesidades de un determinado grupo social.

La evaluación, como término genérico, se refiere a un proceso que es inherente a toda actividad del hombre, tanto en situación institucionalizada o en acciones cotidianas. Evaluamos y aprendemos cuando reflexionamos y tomamos decisiones aceptando o rechazando entre aquello que merece la pena y aquello que no, cuando apreciamos el valor de lo que es objeto de nuestra reflexión.

Sin embargo, cuando nos referimos a la evaluación en situación escolar, necesitamos una definición de aprendizaje, acorde con la situación específica de la intencionalidad y sistematización de los aprendizajes. Sobre el aprendizaje se han establecido una diversidad de definiciones, relacionadas con determinadas posturas o corrientes epistemológicas que lo sostienen. En esta oportunidad, mencionaremos una, que sintetiza diferentes posturas.

Según Zapata Ros (2017), se tiene: El aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos a través del cual, o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. (p. 15)

Se descarta como aprendizaje las conductas que se producen por efectos de la estructura genética, del azar, drogas u otros factores no intencionales, por esta razón el mismo Zapata Ros (2017) cree oportuno añadir algunas otras peculiaridades que caracteriza al aprendizaje humano, tales como:

- Permite atribuir significado al conocimiento,
- Permite atribuir valor al conocimiento,
- Permite hacer operativo el conocimiento en contextos diferentes al que se adquiere, es decir, nuevos (que no estén catalogados en categorías previa) y complejos (con variables desconocidas o no previstas).

El conocimiento adquirido puede ser representado y transmitido a otros individuos y grupos de forma remota y atemporal mediante códigos complejos dotados de estructura (lenguaje escrito, códigos digitales, etc.). Es decir, lo que unos aprenden puede ser utilizados por otros en otro lugar o en otro tiempo, sin mediación soportes biológicos o códigos genéticos. (p 5)

# Metáforas sobre el aprendizaje

Mayer (1992) a través de Beltrán (2002), citado en Zapata Ros (2017), cuando se refieren al aprendizaje señala que el aprendizaje se puede reducir a tres metáforas para describir las dos grandes corrientes que fundamentan el aprendizaje.

- el aprendizaje como adquisición de respuestas,
- el aprendizaje como adquisición de conocimiento, y
- el aprendizaje como construcción de significado. (p. 17)

El primero corresponde, fundamentalmente, a la corriente tradicionalista, reforzada por el conductismo, donde el aprendizaje está centrado en la adquisición de información ya elaborada; un hombre culto es aquel que es capaz de repetir información y dar respuestas memorísticas o casi memorísticas proporcionados por algunos referentes. Para muchos docentes, en la práctica de las aulas todavía tiene vigencia plena. En el mejor de los casos, el docente se convierte en un transmisor de información, debidamente planificada y respondiendo a la necesidad de una programación educativa (Planes y Programas) orientada al logro de objetivos. La evaluación se dirige a la medición de la cantidad de información memorística retenida por los estudiantes.

Zapata Ros (2017, p 18), considera que la metáfora del *aprendizaje como adquisición de conocimiento* ha estado en vigencia en forma predominante desde la década de los cincuenta hasta la década de los sesenta, y de manera a veces exclusiva y en ocasiones compartida con la tercera, desde la década de los setenta hasta nuestros días.

Esta metáfora está caracterizada, según esta interpretación, porque el estudiante es más cognitivo que en la anterior, para que el estudiante no sólo adquiera información sino conocimiento. Los contenidos son organizados en un currículo que expresa las experiencias que debe vivir el sujeto de la educación, por lo que, a esta etapa también se le conoce con el nombre de instrucción “centrada en el currículo”. El aprendizaje avanza orientada por el contenido, y siguiendo el mismo esquema: El bloque o núcleo temático está fraccionado en temas, donde cada tema se divide en lecciones y cada lección consta de enunciados de hechos, principios, fórmulas y ejercicios específicos. El estudiante progresa paso a paso (objetivo por objetivo) para dominar cada una de las partes por separado hasta cubrir el total del contenido curricular. El rol del docente es mostrar de la mejor forma posible los contenidos del currículo. La evaluación se centra en valorar la consecución de objetivos de conocimiento y de información: Lo que el estudiante aprende, se evalúa de forma continua o por bloques en relación a objetivos, dirigidos por los contenidos curriculares.

Zapata Ros (2017, pp 18-19) al referirse a la tercera metáfora, la del *aprendizaje como construcción de significado* la identifica con la profundización de la corriente cognitivista del aprendizaje, donde la investigación sobre el aprendizaje que se realizaba en los laboratorios se traslada a las aulas, es decir, a situaciones sustantivas de aprendizajes de los estudiantes. La temática del contenido curricular es desplazada por el proceso del aprendizaje, que ahora se convierte en su eje central. En la línea de tiempo, esta etapa corresponde a los años setenta y ochenta del SXX. El esfuerzo pedagógico ahora se orienta a conseguir que los estudiantes busquen el significado de los contenidos en cuya construcción participan activamente. Los contenidos curriculares no desaparecen, pero lo que más importa ahora son los procesos por los cuales se otorgan significado a estos aprendizajes.

Se trata de la formación de sujetos cuyo rol se corresponde más al de un individuo autónomo, autorregulado y epistémico (hacedor de ciencia), que se inclina más a conocer sus propios procesos de apropiación cognitivas, o al menos con voluntad de ello, y así, tener el control del aprendizaje, mientras resuelve situaciones problemáticas inherentes a la elaboración de conocimientos científicos. Es decir, ahora el aprendizaje se considera como un proceso de asimilación que va de dentro hacia afuera, esta revolución, implica un cambio total de los modelos anteriores donde destaca el proceso asimilativo inverso, es decir, de afuera hacia adentro.

El estudiante ya no sólo se limita a copiar el conocimiento y repetirlos mecánicamente, sino que los elabora (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, hasta que por procesos de comunicación (diálogo, debates, y en general procesos de socialización) trata de elaborar un significado. Como consecuencia cambia el rol del docente, ya no se limita a ser el transmisor de informaciones y suministrador de conocimientos, sino la de ser partícipe (ayudar, según los casos) en el proceso de construir el conocimiento. (Contreras Oré, 2016, pp 137-139).

Aprendizaje y conocimiento se relacionan, el primero se refiere a procesos internos del estudiante y el segundo como resultado de sistematización organizada, al respecto Gallo Noreña (2007), interpretando a Florez Ochoa escribe: "...el aprendizaje es siempre una reconstrucción interior y subjetiva, mientras que el conocimiento puede dejar de ser un estado subjetivo cuando se produce y formula mediante ciertas reglas públicas que llamamos método". (p. 52). Este proceso interno y subjetivo de reconstrucción del conocimiento a dado origen al constructivismo pedagógico o cognitivismo, porque se refiere a la elaboración de conocimientos. Además, resalta su diferenciación con la educación tradicional, cuando dice: "...que al contrario de la enseñanza tradicional, entendida como transmisión social, la enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior. El propósito de la enseñanza constructivista es facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo. (p.112).

Florez Ochoa (1994), cuando se refiere al *constructivismo pedagógico*, manifiesta que existen por lo menos cuatro corrientes a su interior, a saber:

...teniendo en cuenta además que en el constructivismo pedagógico se ha consolidado ya algunos grupos de investigación con matices teóricos diferenciados, como el grupo que sigue a Bruner en la enseñanza por descubrimiento, el que sigue a Ausubel en la enseñanza significativa y redes conceptuales, los que siguen la línea ortodoxa de las operaciones lógico-formales de Piaget, o el grupo que sigue el énfasis constructivista desde el lenguaje como planteaba Vigotsky. No hay que asustarse con esta diversidad ramificada a nivel de la elaboración conceptual intermedia, pues ella deja de ser dispersión en la medida que se articule sistemáticamente a las categorías pedagógicas generales, y por el contrario afina una red conceptual más matizada que permite aproximarse con mayor delicadeza y flexibilidad a la variada y cambiante realidad educativa, histórica y socioculturalmente contextualizada. (p. 120).

Estas cuatro corrientes coinciden en que los cambios de conductas en el aprendizaje son el reflejo de un profundo cambio interno, que tiene su origen y núcleo en el propio aprendiz y las actividades que éste realiza.

En este sentido Piaget, como epistemólogo, concibe el aprendizaje en función de un *desarrollo* de los procesos mentales, su preocupación es el estudio de los mecanismos y procesos

mediante los cuales se pasa de un estado de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado, teniendo como rasgos más importantes ser espontáneo y continuo; se produce en función de dos variables interrelacionadas: Maduración, cuya componente es la estructura biológica que varía según la edad, y la experiencia que depende de la cantidad y calidad de acciones que realiza el sujeto del aprendizaje.

En 1973, Jerome Bruner propone el *Aprendizaje por descubrimiento* (citado por Florez Ochoa, 1999, p 44) donde se privilegia los conceptos y estructuras básicas de la ciencia, se afirma que todo niño está en la capacidad de aprender cualquier tema de la ciencia a condición de que se sea honesto con su enseñanza, que no sería otra que el ser guiado para lograr un descubrimiento autónomo. En ese entonces, las instituciones educativas incentivaban a que los estudiantes construyeran sus propios conocimientos a través del descubrimiento de contenidos. Los descubrimientos logrados por los estudiantes mediados por el docente proporcionan el significado a los aprendizajes. En esta corriente de enseñanza basada en el descubrimiento, los estudiantes realizan su aprendizaje mediante la experimentación y las consultas bibliográficas con las que disponen, analizan la información con la lógica del método científico y, así, elaboran o deducen sus propios conocimientos.

Esta postura fue criticada por David Ausubel en 1978 (en Florez Ochoa, 1999, p 44) quién propone también un aprendizaje de contenidos científicos, pero no por descubrimiento, sino por una secuencia de acciones mediante las cuales los contenidos adquieren su significación paulatina., por otra parte, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) (según González, Hernández, y Hernández, 2007) consideran que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen con determinadas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y se puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el estudiante se interese por aprender lo que se le está mostrando.

Considérese en esta dirección los aportes de Vigotsky, sobre todo la de *zona de desarrollo próximo* y la influencia en el aprendizaje del entorno social y sus interrelaciones.

En el trance entre las tres metáforas que se ha descrito el rol del estudiante también ha evolucionado, del sujeto- aprendiz, que recibe y repite información en la didáctica pre científica, se ha progresado al sujeto-cognitivo que reconstruye conocimientos ya existentes pero nuevos para el aprendiz de la didáctica clásica (con fuerte influencia del psicologismo), y de éste al sujeto-epistémico que construye, elabora y hace ciencia (participa en la elaboración de conocimientos nuevos) en la didáctica fundamental. (Contreras Oré, 2012, p 23).

## La evolución de la evaluación pedagógica

Así como ha evolucionado el concepto de aprendizaje, estas han traído emparejadas, concepciones, técnicas e instrumentos de evaluación, en concordancia con la aparición de otro concepto importante: *el alineamiento curricular*. Se puede decir que Cohen (1987) fue el primero en referirse a este concepto, que “es, en general, la congruencia que debe existir entre los diferentes elementos del currículo, a la que también se ha denominado alineación curricular” (Bolívar, 2008; citado por Alcoba González, 2013, p 242).

El alineamiento curricular hace mención a la congruencia que debe existir, entre lo que se desea, los contenidos de lo que se enseña, la forma cómo se enseña y la forma en que se evalúa. Este concepto, con mucha frecuencia se ha ignorado en los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, pero que cobra una importancia destacada cuando se habla de competencias y de pensamiento sistémico, que son los conceptos de nuestros tiempos. Al respecto Senge (s/f, p 4), en su obra *La quinta disciplina*, sostiene que, “en su nivel más amplio, el pensamiento sistémico abarca una amplia y heterogénea variedad de métodos, herramientas y principios, todos orientados a examinar la interrelación de fuerzas que forman parte de un proceso común”. El proceso didáctico no puede verse como una colección de componentes aislados, sino como un sistema, es decir una totalidad percibida, cuyos elementos se interrelacionan porque se afectan recíprocamente a lo largo del tiempo y operan con un propósito común.

Así pues, la evaluación no puede aislarse de los propósitos de la enseñanza, ni de los contenidos, ni de la metodología. Estos cuatro elementos: propósito, contenido, metodología y evaluación forman un sistema en la que están íntimamente relacionados afectándose recíprocamente y operando con un propósito común: el aprendizaje del estudiante. En el lenguaje pedagógico, poseen un alineamiento curricular fuerte.

Zabalza (2011, pp. 27-29) considera que, entre la concepción de enseñanza y evaluación, en lo se ha dicho ya de la primera metáfora, se ha producido un enorme giro en el centro del núcleo de los procesos educativos, desde el proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el *contenido disciplinar* hasta la concepción actual donde los procesos educativos consideran a su principal protagonista el *aprendizaje de los estudiantes*, en las metáforas segunda y tercera.

Según Cruz Tomé (2003, p. 199), citado por Zabalza (2011, pp 27-29) en este cambio de enfoque se ha producido un enorme salto epistemológico y pragmático del enseñar al aprender, que es necesario comprender y practicar, porque es esto lo que reclama la educación de nuestros tiempos.

## ¿Evaluar o examinar?

En el común de la gente, y no pocos docentes, los términos evaluar y examinar se toman como sinónimos, cuando en realidad, son muy diferentes: examinar es, según el diccionario de la Real Academia Española,

examinar. (Del lat. *examinare*). Tr. Inquirir, investigar, escudriñar con diligencia y cuidado de algo. ||2. Reconocer la calidad de algo, viendo si contiene algún defecto o error. *La censura examina un libro*. ||3. Tantear la idoneidad y suficiencia de quienes quieren profesar o ejercer una facultad, oficio o ministerio. U. t. c. prnl. ||4. Aprobar cursos en los estudios. U. t. c. prnl. (Diccionario RAE, 2010, p. 687)

Estas acepciones. Muestran que examinar tiene una extensión más restringida que la de evaluar, cuando se examina no hay análisis ni toma de decisiones, se trata más bien de sólo una parte de la evaluación, es decir, el examen, propiamente dicho, es un instrumento o a lo sumo una técnica de medición de resultados que sirve de materia prima para, finalmente, hacer la evaluación.

Según González, et al. (2007), Zabalza citado por Alfaro (2000), considera que la medición y la evaluación representan dos dimensiones que cumplen funciones diferentes, pero, que se complementan para que exista una adecuada evaluación. Así pues, la medición provee los datos y la evaluación los compara, analiza e interpreta para emitir los juicios de valor correspondientes. Sin emisión de juicios y toma de decisiones no hay evaluación.

Por esta razón en esta sección nos ocuparemos, con mayor detalle, de la evaluación. Diversos autores han establecido distintas definiciones de la evaluación. El lector, probablemente conoce varias. Sin embargo, creemos que, si es importante mencionar, que todos muestran acuerdo en señalar que evaluar es un proceso que se caracteriza por:

*“Recoger información, mediante instrumentos pertinentes, escritos, orales y de observación, estructurados previamente en función a lo que se desea conocer.*

*Análisis de esa información y emisión de un juicio, Toma de decisiones en concordancia con el juicio emitido”.* (Sanmartí, 2008, p 20),

La toma de decisiones, todavía se puede hacer en dos direcciones complementarias.

- *Toma de decisiones de carácter social*, caracterizado, porque, cada vez que se culmina una unidad o cualquier otra fracción de la estructura curricular, con fines de certificación, es necesario, saber o apreciar resultados. Frecuentemente, en nuestro medio, se trata de un resultado numérico que se indica que se ha aprobado o desaprobado la unidad curricular correspondiente. Esta toma de decisiones de carácter social, también se denomina evaluación sumativa, que, finalmente conduce a una clasificación de los estudiantes, en “aprobados” y “desaprobados”.
- *Toma de decisiones de carácter pedagógico*, que cumple con la función básica de ser reguladora del propio proceso, se caracteriza porque está orientada a identificar los cambios que se debe introducir en el proceso enseñanza aprendizaje para ayudar a los estudiantes en su propio proceso de construcción del conocimiento y su significado. Esta toma de decisiones de carácter pedagógico, también se denomina evaluación formativa.

Desde siempre se ha practicado las dos evaluaciones, aunque con predominio de la evaluación sumativa, además que, si los resultados no son adecuados, estos siempre se atribuyen a deficiencias de los estudiantes y la toma de decisiones es responsabilidad de los docentes y de la administración correspondiente. Por otra parte, la evaluación formativa tradicional y la adecuada regulación de los aprendizajes, es casi exclusividad del docente, él es quién decide qué correcciones y retroalimentación debe recibir el grupo (generalmente, repetición y ejercitación de los mismos contenidos y con las mismas estrategias), sin embargo, investigaciones que se han efectuado han demostrado, que cuando el propio estudiante, conoce y reconoce sus errores y limitaciones, y es quién toma las decisiones de cambios adecuados, los resultados son mejores.

Por esta razón, en la evaluación formativa, correspondiente a las metáforas segunda y tercera, debe ser el propio estudiante quién se autoevalúe, en cuyo caso, el docente propone actividades con ese objetivo. Toma sentido las actividades de autoevaluación. Coevaluación y metacognición. Pues, se considera que no es suficiente que, alguien desde fuera, señale y explique los errores a los estudiantes. (Sanmartí, 2008, p 21).

Afirmamos que las dos evaluaciones: la sumativa y la formativa son complementarias, porque nadie acude a situaciones escolarizadas sólo por el placer de estudiar, sino porque se busca, finalmente, una certificación o una aprobación institucional que garantiza que se ha llevado un programa de aprendizaje, es decir, es necesario una evaluación sumativa. Sin embargo, creemos que antes de aplicar los instrumentos de medición que dará origen a la evaluación sumativa, debe ayudarse a los estudiantes a que el proceso de su propia formación sea lo más correcta posible, si el estudiante se entrena adecuadamente para autoevaluaciones eficientes, participa de coevaluaciones grupales, identifica sus errores y limitaciones, toma oportunamente las medidas correctivas pertinentes, mediadas por el docente, sólo entonces debería someterse a los exámenes para las evaluaciones sumativas.

## La evaluación según los enfoques descritos

A partir de esta sección, en la que nos centraremos a las diferencias de objetos, procedimientos e instrumentos de la evaluación, denominaremos enfoque tradicional a aquello que en líneas anteriores hemos hecho referencia como primera metáfora, mientras que la segunda y tercera metáfora será englobada en lo que denominaremos como enfoque constructivista-cognitivista, por las muchas coincidencias entre ellas. Esta simplificación coincide con la propuesta de Vásquez y Soler (1992) citado en González, et al. (2007), quienes plantean que para estudiar las diversas teorías de aprendizaje es necesario concentrarse en aquellas características que las hacen distintas unas de otras, así pues, se determina que sólo existen dos corrientes bien marcadas que son el conductismo y el cognitivismo.

Los conductistas, desde su aparición, se han centrado en la conducta real, por tanto, sus conclusiones están basadas en la observación de las manifestaciones externas; por lo que, para ellos, el aprendizaje se reduce a un cambio en las conductas que son observables, los teóricos de la corriente cognitivista, en cambio, plantean que es posible estudiar la conducta no observable de una manera científica, así pues, dan prioridad a lo que ocurre en la mente de las personas mientras se elabora el aprendizaje.

Las características deferenciales de estas dos corrientes se refieren a:

1. Los enfoques constructivistas utilizan, como es de esperar, un conjunto variado de estrategias de evaluación. Toda estrategia de evaluación constructivista se caracteriza por privilegiar el rol dinámico del estudiante como creador de significados, la naturaleza participacionista y autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento, por tanto, está más cerca de la evaluación formativa. Ésta se interesa más en los procesos y progresos de los sujetos del aprendizaje, es decir, la evaluación se centra en la construcción personal del conocimiento, pues toda construcción del conocimiento es idiosincrática, y muy probablemente con necesidades de recursos y tiempos distintos en el proceso de generación de significados. (Universidad Autónoma Metropolitana, s.f.)

Contrariamente, los modelos e instrumentos utilizados en el enfoque tradicional centran la evaluación en resultados cognitivos separados a manera de islas sin considerar su conexión con el marco personal del estudiante y de los conocimientos generales, además, existe una tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas en forma artificial y establecida por la organización de la materia que se enseña, sin considerar las cadenas individuales y complejas de significados idiosincráticos previos de los estudiantes, así como la interacción dinámica entre los mismos, que es de suma importancia en la negociación

de significados. Los conocimientos se transmiten y se evalúan a todo el grupo en forma homogénea y en tiempos determinados. (Universidad Autónoma Metropolitana, s.f.)

2. La evaluación tradicional se concentra, fundamentalmente, en los productos concluidos y observables del aprendizaje, mientras que en la evaluación constructivista centra la atención está centrada en los procesos de construcción que originan dichos productos. Se preocupa por la naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones elaboradas.
3. La evaluación tradicional mide la cantidad de conocimientos u objetivos logrados, representados por la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos estructurados con anticipación. Las técnicas tradicionales se dirigen principalmente a evaluar el presente del estudiante y en el mejor de los casos el pasado reciente (evaluación acumulativa), mientras que lo primordial de las técnicas constructivistas constituye la evaluación del desarrollo. (Universidad Autónoma Metropolitana).
4. La evaluación tradicional mide la cantidad de información memorizada por los estudiantes y de la semejanza de las respuestas con respecto a la información recibida. Por otra parte, en el enfoque constructivista, se centra la atención en el nivel de análisis, por lo tanto, las capacidades del estudiante para clasificar, comparar y sistematizar. (Universidad Autónoma Metropolitana, s.f.). La valoración de estas habilidades se convierte en el núcleo para la evaluación constructivista, que, por estas características, tiene carácter formativo. Esta forma de evaluación obtiene de los estudiantes un conjunto de construcciones personales y únicas con las que estructuran su propio conocimiento, mientras que la evaluación tradicional sitúa a los estudiantes en un conjunto de construcciones validadas externamente. (Universidad Autónoma Metropolitana, s.f.).
5. En la evaluación tradicional se determinan tiempos fijos para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos (más propiamente, los exámenes) y con mucha frecuencia estos están limitados a exámenes de desarrollo u objetivas; en la evaluación constructivista, que es permanente y continua, se utiliza una variedad de técnicas e instrumentos, además debe considerarse los ritmos y estilos de aprendizajes; pues, frecuentemente, los tiempos de enseñanza no coinciden con los tiempos de aprendizaje. (Chevallard, 2009, pp 81-102). Al que debemos añadir, tampoco coinciden con los tiempos administrativos de información de resultados de las evaluaciones sumativas. Si bien administrativamente, es conveniente señalar períodos establecidos para los exámenes de la evaluación sumativa, estos resultados deben ser analizados, para establecer los aciertos y limitaciones de los estudiantes, y proceder a la retroalimentación. Además, González, et al. (2007), consideran que, si los resultados no son muy satisfactorios, procede lo que han denominado la *evaluación recuperativa*.
6. La evaluación tradicional promueve el individualismo, pues, si bien la aplicación de los instrumentos se realiza en momentos establecidos a todo el grupo, los resultados son individuales; por su parte en la evaluación constructivista, además de los resultados individuales, se promueve la participación de los grupos en la coevaluación y se recurre a la autoevaluación con miras a la autogestión de los procesos de aprendizaje.

Estas consideraciones, obligan a pensar en otros instrumentos de evaluación, en cuyo núcleo se encuentre la valoración de los procesos de construcción y de consolidación de los significados y no tanto en las respuestas mecánicas. Sin embargo, esto no quiere decir, que

deben ser eliminados los clásicos instrumentos de evaluación tradicional: pruebas escritas de desarrollo, pruebas objetivas, valoración de productos, etc. Estos instrumentos son adecuados para medir, fundamentalmente, el contenido cognitivo, pero pierden su validez si sólo se limitan a ellos, o cuando con ellos se pretende valorar los procedimientos de construcción y consolidación de significados.

En la valoración de los procesos de construcción y consolidación de significados, pueden utilizarse otros, tales como, mapas cognitivos hasta su conversión en mapas conceptuales. (Contreras Oré, 2016, pp. 130-139), si la intencionalidad es valorar la habilidad de jerarquizar conceptos. El registro anecdótico y el portafolio, si la intención es valorar la autoregulación del aprendizaje. La rúbrica, si, por ejemplo, se trata de valorar la habilidad de resolución de problemas.

Una prueba de desarrollo puede aplicarse bien, si el objetivo es el de valorar la cantidad de ejercicios-problemas que resuelve correctamente un estudiante, respecto a un tema determinado, con aplicación de procedimientos y algoritmos preestablecidos; pero si la metodología empleada es el ABP (aprendizaje basado en problemas) y se pretende evaluar la habilidad de resolver problemas contextualizados, valorando propuestas nuevas e ingeniosas, mucho mejor sería una rúbrica de evaluación y un portafolio de evaluación de cada estudiante.

Así pues, toda evaluación en el marco constructivista tiene la intención de dar a los estudiantes una oportunidad para seguir aprendiendo; esto exige que el docente reconozca las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes. El progreso se evidencia cuando la evaluación, por ejemplo, parte de la verificación de lo que los estudiantes ya saben al iniciar el proceso de aprendizaje (evaluación diagnóstica), (Universidad Autónoma Metropolitana, s.f.) para luego compararlo al finalizar el proceso (evaluación de salida). La diferencia de valoración, puede medir, los progresos.

## Conclusiones

El progreso manifiesto de las ciencias cognitivas hace necesario modificar, sustancialmente, las técnicas e instrumentos para una evaluación acorde con esta evolución progresista. Hay necesidad de reemplazar el individualismo por la cooperación.

La evaluación de los aprendizajes de cualquier contenido, debe apreciar el grado de significatividad y la atribución del sentido logrado por los estudiantes. Conviene señalar, que cuando se refiere a contenidos, se trata de los tres tipos de contenidos de una competencia constructivista, es decir, contenidos cognitivos o conocimientos, contenidos procedimentales o formas de hacer y los contenidos actitudinales o actitudes y valores.

La evaluación, en estos tiempos, no puede limitarse a evaluación sólo a la valoración de los conocimientos acabados, hay necesidad, de también valorar los conocimientos en vías de constitución y consolidación de significados. Finalmente, todo conocimiento es provisional, consecuentemente evoluciona en el tiempo.

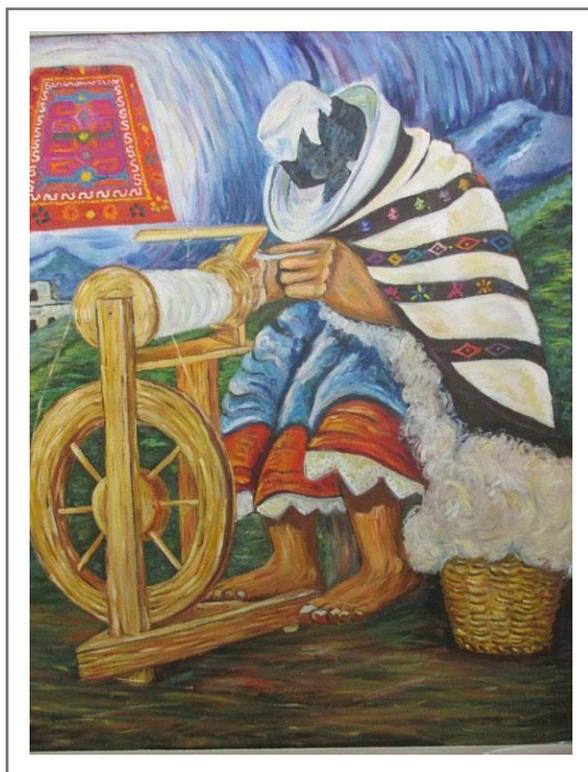
No debe olvidarse que la evaluación es un sistema y que la aplicación de determinados instrumentos de evaluación debe efectuarse pensando en una bien pensada alineación curricular.

## Referencias bibliográficas

- Alcoba, J. (2013). *Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: el alineamiento curricular en educación superior*. En Profesorado, revista currículum y formación del profesorado 17 (3) Recuperado de: <https://goo.gl/9m3BgH>.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Contreras, F. (2012). *La evolución de la didáctica de la matemática*, en *Horizonte de la ciencia*. 2 (2).
- Contreras, F. (2016). *El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias*. En *Horizonte de la ciencia* 5 (10).
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Editorial McGraw Hill Interamericana.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Editorial McGraw Hill.
- Gallo, D. (2007). *El concepto de pedagogía en la obra pedagógica de Rafael Flórez Ochoa*, Informe final de investigación, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada, Maestría en Educación. Recuperado de: <https://goo.gl/am8AZH>
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2009). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. España: Editorial Graó.
- González, M., Hernández, A.I. y Hernández, A.I. (2007). *El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal*. Universidad del Zulia Maracaibo – Venezuela. Recuperado de: <https://goo.gl/pBU1aJ>
- Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la Real Academia Española* (22a ed.). Madrid.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave evaluar para aprender*. España: Editorial Graó.
- Senge, P. (s/f). *La quinta disciplina en la práctica*. Recuperado de: <https://goo.gl/TEmcQJ>
- Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). *La evaluación/evaluación constructivista*. Azcapotzalco. México. Autor. Recuperado de: <https://goo.gl/umqCsX>
- Zabalza, M.A. (2011). Aprendizaje significativo y formación de competencias. En *Meaningful Learning Review* 1 (2), pp. 27-42. Recuperado de: <https://goo.gl/duYX9P>
- Zapata, M., (2017). *El diseño instruccional de los cursos abiertos online*. (Capítulo1.). España: Universidad de Alcalá de Henares, a través de la plataforma *Open Education (de Black Board)*.

# Anexo

Según su función	Diagnóstica	Se efectúa al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de obtener información sobre las ideas previas de los estudiantes, a efectos de que los nuevos conocimientos produzcan en ellos un anclaje, en la moderna concepción del aprendizaje significativo.
	Orientadora	Redefine su estructura y funcionamiento, y en la de todos sus componentes (planificación, tecnología, recursos didácticos) a través de la retroalimentación de la información obtenida
	Predictiva	Define o establece las posibilidades de un programa/sujeto para la orientación futura (personal, institucional y profesional)
	De control y seguimiento del rendimiento	Garantiza la máxima calidad del proceso y la satisfacción de los involucrados
Según su finalidad	Formativa	Ayuda al desarrollo de un programa/sujeto
	Sumativa	Pretende valorar un programa/sujeto con la intención de valorar su logro o mérito
Según la participación de los agentes de la evaluación	Autoevaluación	Evaluación realizada por los mismos implicados
	Heteroevaluación	La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona de algún aspecto de otra persona: su trabajo, su actitud, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor de los estudiantes.
	Coevaluación	Es la evaluación del desempeño de un estudiante a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de estudio.
Según la ubicación de los agentes de evaluación	Interna	Si el evaluador se encuentra dentro del programa
	Externa	Si el evaluador es externo al programa
Según el momento	Inicial	Evaluación diagnóstica o inicial Es la determinación de la presencia o ausencia de capacidades, habilidades motrices o conocimientos Cuando se hace antes de iniciar la ejecución. Sirve para evaluar las condiciones de entrada
	Procesual	Cuando se hace durante la ejecución del programa/sujeto
	Final	Cuando se hace después de obtenido productos parciales o finales
Según el enfoque metodológico	Cuantitativa	Procedimientos que requieren medir y cuantificar los fenómenos educativos para describir causas y efectos, y explicar relaciones entre variables independientes (tratamientos) y variables dependientes (resultados)
	Cualitativa	Cada fenómeno es considerado como algo único que debe ser analizado en su ambiente natural y con la utilización de procedimientos e instrumentos que permitan captarlos en su integridad
	Mixta	Utilización de las dos categorías anteriores dependiendo de los datos a buscar.
Según la utilidad de los resultados de una prueba	Por normas	Se utiliza para establecer el status o posición de un individuo con respecto del grupo que integra y con el que participó en la medición.
	Por criterio	Se utiliza para establecer el status o posición de un individuo con respecto a un dominio preciso o al nivel de desarrollo de una competencia.



## Una añeja teoría de la verdad en el novísimo enfoque por competencias del Currículo Nacional del Perú

### Unay yachaykap kayninyachaykunap mushi likapayninchi Piru suyup tawayyachayninchi

*Jesús Anatolio Huamán Rojas\**

#### Resumen

El ensayo comprende un estudio del concepto de verdad en el enfoque por competencias en el Currículo Nacional. En ella se hace un análisis del concepto de competencias, se analiza las dimensiones que comprende la misma. Una dimensión cognitiva comprende el saber, la afectiva comprende el ser, la procedimental el saber hacer. Todas se interrelacionan. Entonces se analiza que concepto de verdad existe dentro de la dimensión cognitiva. Este análisis no puede dejar de lado las otras dimensiones. En el sentido descrito se indaga que epistemología hay detrás de la idea que el saber se supedita al saber hacer, llegando a la idea pragmatista de la verdad, pues ella dice que la verdad es cuando el conocimiento es útil. Se analiza la ligazón entre el concepto de verdad en las competencias y en el pragmatismo.

#### Palabras clave

competencias, conocimiento, verdad, realidad.

**Shuukukuna limana:** lulatorykuna, yachaykuna, kikinkay, kaakaa.

Recibido: 17 de marzo de 2017 Corregido: 21 de agosto de 2017 Aceptado: 02 de diciembre de 2017.

\* Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú

#### Datos del autor

Jesús Anatolio Huamán Rojas. Peruano. Investigador y docente de Filosofía y Ciencias Sociales. Magister en Enseñanza de la Filosofía y las Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: [jesushuamanrojas@hotmail.com](mailto:jesushuamanrojas@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7243-2414>

# An old theory of truth in the new approach by competences of the National Curriculum of Peru

## Abstract

The essay includes a study of the concept of truth in the competency approach in the National Curriculum. In it an analysis of the concept of competences is made, it is analyzed the dimensions that comprise the same one. A cognitive dimension comprises knowledge, the affective comprises the being, the procedural know-how. All are interrelated. It then analyzes what concept of truth exists within the cognitive dimension. This analysis can not leave aside the other dimensions. In the sense described, it is investigated that epistemology is behind the idea that knowledge is subordinated to know-how, reaching the pragmatist idea of truth, because she says that truth is when knowledge is useful. The link between the concept of truth in competencies and pragmatism is analyzed.

## Keywords

competences, knowledge, truth, reality.

# Uma antiga teoria da verdade na nova abordagem por competências do Currículo Nacional do Peru

## Resumo

O ensaio compreende um estudo do conceito de verdade no enfoque por competências no currículo nacional. Nela, é feita uma análise do conceito de competências e das dimensões que a mesma compreende. Uma dimensão cognitiva compreende o saber, uma efetiva compreende o ser, e a procedimental o saber fazer. Todas se inter-relacionam. A continuação, se analisa que conceito de verdade existe dentro da dimensão cognitiva. Esta análise não pode deixar de lado as outras dimensões. No sentido descrito, indaga-se que epistemologia há por trás da ideia de que o saber está subordinado ao saber-fazer, chegando à ideia pragmática da verdade, porque ela diz que a verdade é quando o conhecimento é útil. Analisa-se a ligação entre o conceito de verdade nas competências e no pragmatismo.

## Palavras-chave:

competências, conhecimento, verdade, realidade.

# Introducción

En los últimos años no hay reforma educativa que no mencione las competencias como la panacea del ideal educativo, casi todos los países del mundo han realizado reformas curriculares donde la propuesta pedagógica implica constructivismo –otros hablan del socioconstructivismo– y el enfoque por competencias. Los ejecutores de las políticas educativas han difundido las bondades de este enfoque. Sin embargo, poco se ha dicho de su fundamentación científica y epistemológica. La gran mayoría de diseñadores de currículos ha acogido las competencias acríticamente. El motivo del presente ensayo es precisamente identificar el concepto de verdad en el enfoque por competencias, más de manera específica, en el Diseño Curricular Nacional del Perú, pues, como se verá no se encuentra una sola definición de competencias.

Las indagaciones bibliográficas realizadas sobre el concepto de competencias vinculan a esta palabra como polisémica, pero aun así puede encontrarse una línea directriz, esto es la idea del logro de resolver problemas con eficacia o éxito, para algunos vinculados fundamentalmente con el mundo del trabajo, para otros, con todas las acciones de la vida humana. Ningún enfoque de competencias niega la importancia del conocimiento, sin embargo no hay estudios sobre que teoría del conocimiento es lo que existe en este enfoque, mucho menos que concepto de verdad existe en ella.

En ese sentido, se plantea que el concepto de verdad existente en el enfoque por competencias del Currículo Nacional es el pragmatismo de William James. Esto es una idea de verdad como utilidad, es decir todo conocimiento es útil si se demuestra su utilidad práctica. Las competencias se relacionan con ese enfoque de verdad. Este es el asunto que se pretende desarrollar en el desarrollo del presente trabajo.

## Las competencias, aproximación teórica a su definición

Las competencias según García y Tobón (2008) “tiene su origen en dos palabras latinas, *cum* y *petere*”, en ella se vincula con la capacidad para poder seguir el paso, esto es para hacer. Puede verse que la idea de competencia está vinculada con la capacidad de hacer algo. Pero con todo ello los autores mencionados dicen que esa palabra, competencias, tiene un carácter “polisémico”, de ahí que digan:

El término de competencias se viene empleando tradicionalmente con tres significaciones. Una primera se refiere a “pertenecer a o incumbir” (por ejemplo: esta actividad es de su competencia); el segundo significado se refiere a “pugnar con o rivalizar con”, que se muestra en términos de competencia (por ejemplo: en la competencia deportiva, a Juan le fue mejor”), competición y competitivo. Y por último también se emplea con la significación de apto o adecuado, concepción más reciente que las dos anteriores y que ha dado origen a términos tales como competente, en sentido de idóneo, eficiente y cualificado. (García y Tobón; 2008:18)

En los tres sentidos señalados, la idea de competencia no se desliga de la idea de hacer algo, ese algo lleva implícito el hecho de lograr algo bueno. Pareciera que la competencia es algo práctico. Entonces si la idea de competencias se vincula con el hacer, un diseño curricular basado en competencias se basaría en la capacidad para hacer algo. Sin embargo, el asunto no es tan sencillo como se supone.

Existe una abundante bibliografía sobre la definición de competencias, incluso una historia de cómo y cuando surge en el plano educativo, aspectos que para el presente ensayo no se toma en cuenta. En lo que se refiere a su definición, para el peruano Walter Peñaloza es.

Una competencia, pues, es un fenómeno humano síquico-conductual, o sea, un fenómeno con muchos aspectos internos y con un aspecto externo de acción idónea, en el cual confluye todo lo interno, y que remata o completa el fenómeno y permite por ello mismo, denominarla competencia. El aspecto externo, que es la ejecución de una acción, ejecución realizada con experticia, es lo definitorio de la competencia, sea factual, comunicacional o social. (Peñaloza; 2003:117)

La competencia para Peñaloza es saber hacer con experticia, es decir con idoneidad, pero para ello es necesario tener en cuenta los fenómenos psíquicos o internos de la persona; en Denyer y otros (2007, 39) “la competencia tiende a definirse, más bien, en términos de saber actuar y reaccionar”. Para Acedo (2010,15) la competencia esta “asociada con componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, enfatiza la aplicación de conocimientos y procedimientos en el saber hacer”. Zavala y Arnau (2010, 14) dicen que “un currículo por competencias comporta la formación en unos aprendizajes que tiene como característica fundamental la capacidad de ser aplicados en contextos concretos. Lo esencial de las competencias es su carácter funcional ante cualquier situación nueva o conocida”. Zubiría (2013,163) dice que las competencias “deben ser aprehendizajes integrales de carácter general que se expresa en multiplicidad de situaciones y contextos...” Todos los citados enfatizan que una competencia debe expresarse en resultados. Pero si revisamos la definición de Acedo, se encuentra que una competencia no solo es saber hacer, también comprende un conjunto de componentes – recursos, lo llaman otros – para lograr el propósito, esto quiere decir que las competencias van más allá de un simple saber hacer. Y si nos fijamos en la definición de Zubiría, también puede fijarse que la competencia también va más allá de hacer bien las cosas, para el comprende aprehendizajes integrales, esto es aprender conocimientos, valores, capacidades el cual debe demostrarse en la solución de problemas en diversas situaciones.

De lo dicho, la competencia aplicada a la educación no es esa idea tan simple del hacer y ya. Es cierto que comprende hacer bien o el logro de resultados, pero no termina ahí como ya lo sugerían los autores citados anteriormente. En esa línea de pensamiento, García y Tobón dicen que las competencias “son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad” (García y Tobón, 2008:24). Procesos complejos de desempeño se refiere a la “realización de actividades y resolución de problemas de diferentes contextos (disciplinares, sociales, ambientales, científicos y profesionales-laborales)”. Como puede verse, la capacidad de hacer es parte primordial en las competencias, capacidad de hacer no solo en una faceta de la vida humana sino en todas las dimensiones. Y todo esto va más allá de hacer bien, esto es hacer bien con pertinencia y sentido ético, por eso mismo se entiende que las competencias son procesos complejos de desempeño, razón por la cual, la competencia abarca para estos autores, saber hacer con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensivos. La idoneidad comprendería la efectividad y la pertinencia del saber hacer. La responsabilidad se referiría a la reflexión humana de lo apropiado o no de la acción a realizarse en función a los valores éticos de él y de su sociedad.

Esta definición de competencias como puede verse, va más allá del hacer bien, comprende una serie importante de características. En ella se resalta el conjunto de recursos para hacer algo cuyo resultado sea idóneo o exitoso, es decir que se cumpla las metas propuestas, pero

siempre con una “supuesta” responsabilidad y sentido ético, aspectos que son definidos desde la subjetividad del actor o la intersubjetividad de la sociedad, razón por la cual poníamos en entre comillas la idea de supuesto, pues en una sociedad de clases, de etnias, de culturas diversas, los hombres no tienen los mismos valores éticos. Esto quiere decir que los actores sociales en una misma sociedad entran en conflicto respecto a lo que está bien o está mal, si es bueno o malo, entonces la responsabilidad y el sentido ético será visto como algo bueno o malo según el grupo social al que pertenezca la persona.

Con todo lo dicho hasta aquí, Tobón plantea una definición más completa de competencias, que abarque la complejidad en el cual está inmerso el hombre:

Procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser (automotivación, iniciativa, valores y trabajo colaborativo con otros) con el saber conocer (conceptualizar, interpretar y argumentar) y el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético. (Tobón; 2010:93)

Aspectos que veníamos señalando anteriormente, aquí son planteados de forma clara, integral y coherente: una educación por competencias debe basarse en tres pilares: saber ser (comportamiento), saber hacer (habilidades) y saberes (conocimientos) como puede verse, el saber no desaparece en las competencias, solo que este sirve al saber hacer, los conocimientos son buenos si contribuyen a resolver los complejos problemas con idoneidad. El conocimiento impartido otrora en la educación basado en contenidos como era antes, es conocimiento muerto, no sirve, no tiene valor (Beluche;2013) El conocimiento tiene valor solo si contribuye a resolver problemas de la vida cotidiana. Por esa razón en la educación contemporánea es imperativo el famoso slogan de “saber hacer”. De ahí que la liquidación de los cursos de carácter cognitivo cuyo objetivo es la reflexión y comprensión del mundo: filosofía, historia, geografía, lenguaje, economía, etc. no tienen importancia en sí. Hoy, los contenidos se elaboran como complemento del saber hacer. Pues ese es el objetivo de la educación actual, que los estudiantes sepan hacer y sean hombres útiles y amables en la sociedad de hoy.

Desde esta perspectiva parece un hecho secundario el aprendizaje de los conceptos centrales de las ciencias naturales y sociales; pues el progreso en el dominio de conocimientos no es un objetivo en sí mismo. Sólo cuenta el resultado final. Adiós al derecho de error, pero por sobre todo, adiós a la utilización del error como palanca pedagógica, ya que en una educación por competencias se evalúa precisamente actitud y comportamiento del estudiante: responsabilidad, eficiencia, iniciativa, ejecución, trabajo en grupo, adaptación a circunstancias cambiantes, deliberación, participación, convivencia, etc., por lo que no interesa la búsqueda de la verdad sobre el mundo (Beluche; 2013). Sin embargo, los defensores de las competencias han salido a defender este enfoque sosteniendo la importancia inmensa del conocimiento, y que es una calumnia de los detractores decir que el conocimiento sea algo sin importancia o secundario, que el desarrollo de los conocimientos en un enfoque por competencias es tan valioso que sin ella no habría resultados idóneos y con pertinencia, y que por tanto, es importante la verdad de los conocimientos.

Más allá de lo dicho o no por detractores o defensores, la verdad de esto solo puede saberse indagando todo lo que respecta a este enfoque, es decir investigar sus fundamentos

pedagógicos, epistemológicos, axiológicos, sociológicos. En esta oportunidad solo se indaga el fundamento epistemológico, más específicamente el concepto de verdad.

En el Perú, desde los años 90 se implementa una política curricular por competencias insertado en el modelo pedagógico constructivista, aun sin declararse abiertamente como tal. En este siglo el país ha tenido diversos diseños curriculares, tales como el Diseño Curricular Nacional 2009, el Sistema Nacional Curricular 2014, la misma que comprendía las Rutas de Aprendizaje, los Mapas de Progreso y el Marco Curricular, luego el Diseño Curricular Modificado 2015, y ahora el Currículo Nacional de Educación Básica 2016 el cual entrará en funcionamiento el 2018. Este último documento curricular dice sobre las competencias

La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético.

Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada.

Asimismo, ser competente es combinar también determinadas características personales, con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros. Esto le va a exigir al individuo mantenerse alerta respecto a las disposiciones subjetivas, valoraciones o estados emocionales personales y de los otros, pues estas dimensiones influirán tanto en la evaluación y selección de alternativas, como también en su desempeño mismo a la hora de actuar.(DCN; 2016:22-23)

Desde este documento oficial se entiende que las competencias implica el logro de una meta en base a las capacidades que posee el alumno. El estudiante es competente si es capaz de resolver problemas ya no solo idóneamente, sino con un sentido ético y pertinente, y tampoco cualquier tipo de problema, sino problemas complejos. Las capacidades, los cuales comprenden habilidades, actitudes y conocimientos deben formarse en el sentido descrito: solución de problemas, siempre, claro está, con “pertinencia” y “sentido ético”. De esto se entiende que el conocimiento debe valorarse en razón de que pueda resolver problemas en determinadas situaciones. El conocimiento no desaparece –nadie dice lo contrario-, sino es válido cuando contribuye a resolver problemas.

En suma, el conocimiento que posee la persona en una educación por competencias es válido cuando sirve para resolver situaciones problemáticas al que se enfrenta, un conocimiento que no aporte en nada a esto, no sirve. Solo este tipo de conocimiento unido a su habilidad socioemocional le servirá para enfrentarse a la problemática con el que se relaciona.

Entonces, si se dice que una competencia abarca o comprende capacidades y estas tienen el conocimiento como un recurso básico, es lógico y comprensible considerar que aquí existe una idea de conocimiento, de cómo se genera ese conocimiento, de la posibilidad o no de conocer el mundo tal como es, sí esos conocimientos son verdaderos o no. Y como ya se dijo anteriormente, este último es nuestra preocupación, objeto de nuestra investigación.

Al inicio planteábamos que el concepto de verdad existente en el enfoque por competen-

cias del Currículo Nacional de Educación Básica está vinculado con el pragmatismo, específicamente con el de William James. Por eso mismo se abordará los principales ideas sobre la verdad en dicha teoría para luego realizar un análisis reflexivo si está o no vinculado con la idea de verdad en las competencias.

## La teoría pragmatista de la verdad

La discusión sobre la verdad está presente a lo largo de la historia de la filosofía. En la antigüedad, Aristóteles decía que la verdad es aquello que decimos y se corresponde con los hechos, (Aristóteles; 2004) Protágoras por su parte, señalaba que la verdad es la medida de lo que es el hombre, “el hombre es medida de todas las cosas, de las que son, en cuanto son, y de las que no son en cuanto no son... La verdad es como he escrito, que cada uno de nosotros es medida de lo que es y no es”. (Protágoras; 1980:52) en esta cita la verdad depende de la medida de lo que es el hombre, entonces el hombre determinaría lo que es la verdad. Estas dos versiones de verdad se manifestaran en pleno siglo XXI, por supuesto, desarrollados y mejorados por muchos filósofos.

Una de las teorías de la verdad muy presentes y vigentes constituye la teoría pragmática de la verdad, la misma que ha desembocado en el Neopragmatismo de finales del siglo xx y principios de hoy. Uno de sus más conspicuos representantes es Richard Rorty. Este filósofo declara la muerte de la verdad, su existencia –dice él- no ha generado más que problemas absurdos. En ese orden cuestiona a toda teoría que busca la verdad o la materialidad de las cosas, pues él dice que no hay forma de demostrar que las cosas realmente son o no son. Razón por la cual se debe “reemplazar la distinción entre apariencia y realidad por una distinción entre las descripciones menos útiles y más útiles del mundo”. (Rorty; 2001:14). De esto se entiende que el conocimiento no puede decirnos la diferencia entre lo que imaginamos y lo que es real, solo queda hablar de lo útil o inútil de lo que sabemos.

...no hay ninguna actividad llamada “conocimiento” que tenga una naturaleza a descubrir ... existe, sencillamente, el proceso de justificar las creencias ante una audiencia ... la idea de que hay un tema de estudio llamado “racionalidad” también se esfuma, y por las mismas razones que esfuma la idea de que hay un tema llamado conocimiento. (Rorty; 2001:32)

El conocimiento entendido como la correspondencia del pensamiento con la realidad no existe, solo existe creencias construidas por el hombre, y esas creencias se justifican en la medida que satisfagan a la audiencia. Rorty reemplaza la idea de conocimiento por creencia, creencia y conocimiento vienen a ser lo mismo, pero mejor es llamarlo creencia. El conocimiento es innecesario para el hombre, solo las creencias.

De esta idea general rortyana se desprende que la verdad entendida como la correspondencia entre el pensamiento y la realidad es absurda e innecesaria, la idea de verdad –dice él- es innecesaria, solo podría ser válida en la medida que pueda justificar los requerimientos de la comunidad. No se requiere una idea de verdad como lo planteado,

...no hay conexión entre la justificación y la verdad... La única conexión que existe entre estas dos nociones es que por la misma razón que la mayoría de las creencias son verdaderas, la mayoría de creencias están justificadas... no necesitamos una meta denominada verdad (salvo)... habría una meta superior de la indagación, llamada verdad, si hubiera una cosa tal como la justificación última. (Rorty; 2001:33-35)

La idea rortyana de verdad parece embrollada, sin embargo es posible identificar sus propuestas principales respecto a este espinoso asunto. Se entendería que los actos humanos se justifican en la medida que se basan en conocimientos verdaderos, pues esa idea no es correcta. Rorty dice, reemplacemos la idea de verdad por la de creencias, pues los actos humanos se justifican por las creencias que tienen los hombres, esas creencias son el norte de toda acción humana. Entonces no hay una meta humana de descubrir la verdad de las cosas ni nada parecido, tal propósito es metafísica, lo único importante son las creencias.

Ahora Rorty propone eliminar del vocabulario la idea de verdad y de conocimiento, y reemplazarla por la de creencias. Rorty es consciente que no puede eliminar dicho concepto, por eso habla de “reemplazar” la idea de verdad por otra noción, creencias. Las creencias son las reglas justificadas en una comunidad que conllevan a la felicidad. De esto se desprende que la verdad se reemplaza con la creencia justificada. Se podría deducir que la verdad es la justificación de creencias.

Las creencias nunca pueden ser objetivas –entendidas como el conocimiento que puede explicarnos los hechos reales tal como son- sino subjetivas, pues toda creencia no es más que justificación de una comunidad, y existiendo pluralidad de comunidades, se da pluralidad de creencias, entonces se daría pluralidad de verdades.

La propuesta rortyana constituye una idea pragmática de la verdad, un Neopragmatismo donde supuestamente el conocimiento no es importante. Pero como puede notarse el intento de eliminar el conocimiento se deja de lado para reemplazarlo por la idea de las creencias justificadas en la comunidad. Desde esta perspectiva puede notarse que la “creencia” tiene una justificación práctica, esto sería la solución de problemas de la comunidad. Rorty dice una creencia es tal –verdadera- en la medida que justifique los requerimientos de la comunidad. Utilidad y creencia justificada es el meollo para entender esta vieja teoría de la verdad. En esta versión de pragmatismo, el conocimiento supuestamente no tiene importancia, y que debería reemplazarse con la postura e idea de esperanza de una vida mejor.

Se había señalado que el enfoque de competencias tiene un concepto de verdad pragmático, cuando lo comparamos con la teoría de Rorty esa aseveración es a medias, pues si las competencias buscan un saber hacer idóneamente, Rorty también busca lo mismo: “esperanza de una buena vida”; Pero el autor dice que el conocimiento no es importante, en cambio para el enfoque por competencias, el conocimiento si es importante.

Sin embargo, existe otra versión de verdad desde el mismo pragmatismo, del pragmatismo clásico, la de William James, él parte diciendo lo siguiente:

La verdad como dicen los diccionarios, es una propiedad de algunas de nuestras ideas. Significa adecuación con la realidad, así como la falsedad significa inadecuación con ella. Tanto el pragmatismo como el intelectualismo aceptan esta definición y discuten sólo cuando surge la cuestión de qué ha de entenderse por los términos “adecuación” y realidad”, cuando se juzga a la realidad como algo con lo que hayan de estar de acuerdo nuestras ideas. (James; 1985:164)

James no se anda con frases ambiguas o con charlatanerías puras, sino como los clásicos filósofos dice de manera clara y precisa que existe una idea de verdad por correspondencia, el asunto es que se está entendiendo por adecuación y realidad, es decir la discusión debe centrarse de en qué circunstancias una idea se adecua a la realidad, y si esa realidad es depen-

diente o no del individuo. Para el pragmático lo fundamental es la experiencia, todo depende de la experiencia, entonces la realidad depende de la experiencia, es decir del individuo. Este es un asunto crucial en la epistemología pragmática.

La verdad para James a diferencia de Rorty, debe contener un conocimiento que haga posible una acción que logre determinados objetivos. Así se entiende a este autor en el siguiente pasaje: “Ideas verdaderas son las que podemos asimilar, hacer válidas, corroborar y verificar, ideas falsas son las que no. Esta es la diferencia práctica que supone para nosotros tener ideas verdaderas; éste es, por lo tanto, el significado de la verdad, pues ello es todo lo que es conocido de la verdad” (James; 1985:165)

Lo planteado por James es el corazón del pragmatismo. Una idea es verdadera si aquella es válida, corroborable y verificable. Y aquellas que no son válidas ni corroborables ni verificables no son verdad. La verdad en este caso depende de la verificación y validez. La verificación está íntimamente vinculado con la “orientación agradable que nos brinda la idea en las acciones humanas” que realizamos. De ahí la idea de que un pensamiento es verdadero en la medida que sea un inestimable instrumento de acción, es decir que nos sea útil.

Desde este pragmatismo, el conocimiento importa, puesto que sin ellos no podríamos orientarnos en el mundo, la verdad es la idea útil. ¿Qué sucede si la idea no es útil? Pues no es verdad, la idea sería falsa. Queda entonces decir que esta teoría es una visión subjetiva de la verdad, pues hace depender la verdad del conocimiento de la utilidad que se pueda alcanzar con ese conocimiento. Pero lo fundamental está: el conocimiento verdadero se supedita a la utilidad. ¿Existe algún vínculo entre esta teoría y la noción de verdad en las competencias del Diseño Curricular del Perú? Es hora de tratar este tema que concita nuestro interés.

## La noción de verdad en las competencias del Currículo Nacional Básico

Visto ambos conceptos, existe una estrecha relación entre la definición de competencias que plantea el currículo nacional y la noción de verdad pragmática principalmente con la posición de James, y en menor medida con la posición de Rorty.

Las competencias según el currículo nacional son definidas como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético”. (Minedu; 2016:22) Fíjese bien, la competencia comprende el resolver problemas complejos de manera pertinente y con sentido ético, para ello se hace uso de las capacidades –conocimientos, habilidades, actitudes–. Veamos lo que dice el mismo documento oficial:

Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada. (Minedu; 2016:22)

Como puede verse, se entiende que el conocimiento si es importante porque sirve para resolver problemas, el conocimiento es importante siempre y cuando contribuya a la solución

de problemas en el entorno. ¿Qué pasaría con ese conocimiento en caso llevara a un fracaso y no resolviera problemas por más que los hechos le confirmen? el conocimiento deja de ser útil, por tanto no sirve. Un conocimiento inútil no se debe aprender ni enseñar. De esto, se deduce que la verdad de este conocimiento se determina por la utilidad, o por los resultados obtenidos, o por los resultados exitosos que alcanza. Y esto precisamente es pragmatismo. El mismo James dice que el conocimiento “es útil porque es verdadera” o que “es verdadera porque es útil” (James; 1985:167) es decir el conocimiento verdadero se determina por la utilidad.

Las competencias propuestas por el Minedu, están en la misma dirección, pues lo que importa es formar personas que “hagan eficaz su interacción con otros”, para ello se requiere un conocimiento en permanente actividad que contribuya al propósito de ser eficaces. Como puede verse, no se elimina la importancia del conocimiento, más bien la resalta, pues tiene un fin práctico. Lo mismo ocurre en la noción de conocimiento y verdad en el pragmatismo.

De esta circunstancia el pragmatismo obtiene su noción de la verdad como algo esencialmente ligado con el modo en el que un momento de nuestra experiencia puede conducirnos hacia otros momentos a los que vale la pena ser conducidos. Primariamente, y en el plano del sentido común, la verdad de un estado de espíritu significa está en función de conducir a lo que vale la pena. Cuando un momento de nuestra experiencia, de cualquier clase que sea, nos inspira un pensamiento que es verdadero, esto quiere decir que más pronto o más tarde nos sumiremos de nuevo, mediante la guía de tal experiencia, en los hechos particulares, estableciendo así ventajosas conexiones con ellos. (James; 1985:168)

En este párrafo se lee diáfano como es que el conocimiento y la verdad de las cosas está ligado a la experiencia, en las competencias está ligado a los resultados idóneos o exitosos de problemas complejos con pertinencia y sentido ético. En ambos casos, la verdad del conocimiento se determina por la experiencia, James dice que la verdad está ligado a la experiencia que nos conduce a otros momentos que vale la pena ir, es decir a otras experiencias exitosas o idóneas.

De esto se entiende que la verdad es circunstancial a la experiencia, puesto que en diferentes circunstancias se dan distintas experiencias. Y si la verdad se determina por la utilidad de las ideas en diferentes momentos –experiencias distintas- entonces no queda otro camino que aceptar que no existe una verdad absoluta, solo relativa, una verdad relativa condicionada a la utilidad –pragmatismo- o los “resultados idóneos” –competencias-.

Esto quiere decir que el concepto de verdad en el enfoque por competencias en el currículo del país, es una noción subjetivista, pues la verdad depende de la utilidad que “yo” o “mi comunidad” conseguirá con ese conjunto de conocimientos. Sucede que si no consigo esa utilidad no es verdad. Cabe la pregunta, qué sucede si ese mismo conocimiento es utilizado por “otro” y este no consigue utilidad alguna o ningún resultado exitoso, lógicamente que para ese otro, ese conocimiento será falso. Entonces tendremos un cuadro donde el mismo conocimiento será verdad en una experiencia y falsa en otra. Esto es por hacer depender la verdad de la utilidad.

Con esto se entiende que no existe verdad objetiva, es decir una verdad independiente de mi experiencia o de mis aspiraciones personales o grupales. Esta noción pragmática renuncia a la búsqueda de la verdad de los hechos tal como son independientes de cualquier simpatía a antipatía, independientes de cualquier utilidad o inutilidad de las ideas.

Con este enfoque no interesa saber si él sol es rojo o amarillo en sí, sino decir que si el sol es rojo me es útil, entonces es verdadero, caso contrario no. La verdad se condiciona por la utilidad, en el caso de las competencias, el conocimiento verdadero se condiciona por los resultados exitosos o idóneos para la solución de problemas complejos. Entonces el cuerpo de profesores haciendo caso al currículo, deben renunciar a la enseñanza de la verdad como correspondencia, de la verdad objetiva, puesto que ella no existe, y dedicarse a la enseñanza de aquellos conocimientos que serán útiles. Pero ni eso satisface a este enfoque, sino que el maestro logre que los estudiantes resuelvan problemas complejos. Solo si el docente logra esto, será un buen docente, un docente competente. Entonces, queda claro que en este enfoque no interesa saber cómo el conocer las cosas tal como son, sino saber para resolver problemas, y si resuelve los problemas, pues ese saber es un conocimiento verdadero.

## Conclusiones

Se puede aseverar la existencia de una ligazón inconfundible entre competencias y pragmatismo. Esto es, que en las competencias existe un concepto pragmático de la verdad, ligado en lo fundamental a la teoría de William James. En las competencias existe una noción de verdad pragmática cuya característica fundamental es el predominio de la subjetividad y el interés, puesto que ellas determinan la utilidad, y esta determina la verdad de una idea o del conocimiento. En las competencias no hay interés por el saber en sí, sino el saber para lograr un resultado idóneo, es decir el conocimiento se supedita al resultado.

### Referencias bibliográficas

- Acedo, S. (2010). *Competencias Cognitivas en educación superior*. Madrid: s.e.
- Aristóteles, (2004). *Metafísica*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Beluche, O. (2013). *La educación por competencias y el neoliberalismo*. Recuperado de <https://goo.gl/687yyu>
- Denyer, Y otros (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, J. y Tobón, S. (2008). *Gestión del currículo por competencias*. Perú: Representaciones generales editores.
- James, W. (1984). *Pragmatismo*. Madrid: Editorial Sarpe.
- Ministerio de Educación, (2016). *Currículo Nacional de la educación básica*. Lima: MINEDU.
- Peñaloza, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Lima: Fondo Editorial Pedagógico San Marcos.
- Protágoras, (1980). *Fragmentos y testimonios*. Argentina: Ediciones Orbis S.A.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Rubinstein, S. (1963). *El ser y la conciencia*. México: Editorial Grijalbo.
- Rorty, R. (2001). *Esperanza o conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zabala, y Arnau, (2010). *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Grao.
- Zubiria, J. (2013). *Cómo diseñar un curriculum por competencias*. Bogotá: Editorial Magisterio.

# Educación y desarrollo social

## Yachay achkapkunap wiñaywan

*Evelin Ketty Blancas Torres\**

### Resumen

Educación y desarrollo social permite la reflexión acerca del papel trascendental de la educación en el desarrollo de una sociedad y que en definitiva la calidad de la educación no sólo es responsabilidad del docente, también es responsabilidad política del Estado, así como de las condiciones económicas, sociales y culturales de los pueblos; todo ello se reflejan en los resultados obtenidos en la evaluación internacional, lo cual merece un análisis crítico y toma de decisiones adecuadas de los responsables directos e indirectos del proceso educativo. Para poder formar ciudadanos íntegros y comprometidos con el cambio y responsabilidad social.

### Palabras clave

educación de calidad,  
desarrollo social.

### Shuukukuna limana:

Allip yachay,  
achkakunap wiñaynin.

## Education and social development

### Abstract

Education and social development allows reflection on the transcendental role of education in the development of a society and that ultimately the quality of education is not only the responsibility of the teacher, it is also the political responsibility of the State as well as the economic, Social and cultural rights of peoples; All these are reflected in the results obtained in the international evaluation, which deserves a critical analysis and appropriate decision making of the direct and indirect responsible of the educational process. To be able to form citizens who are whole and committed to change and social responsibility.

### Keywords

quality education,  
social development.

Recibido: 17 de marzo de 2017 Corregido: 18 de agosto de 2017 Aceptado: 02 de diciembre de 2017.

\*Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú.

### Datos de la autora

Evelin Ketty Blancas Torres. Peruana. Docente de Educación. Magíster en Psicología Educativa por la Universidad César Vallejo. Licenciada en Pedagogía y Humanidades por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: [eveblancastorresvg@gmail.com](mailto:eveblancastorresvg@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6049-4618>

# Educação e desenvolvimento social

## Resumo

A educação e o desenvolvimento social permitem refletir sobre o papel transcendental da educação no desenvolvimento de uma sociedade e que, definitivamente, a qualidade da educação não é apenas responsabilidade do docente, é também responsabilidade política do Estado, bem como das condições econômicas, direitos sociais e culturais dos povos; Tudo isso se revela nos resultados obtidos na avaliação internacional, que merece uma análise crítica e a tomada de decisão adequada pelos responsáveis diretos e indiretos do processo educativo. Para poder formar cidadãos íntegros comprometidos com a mudança e responsabilidade social.

## Palavras-chave:

educação de qualidade,  
desenvolvimento social.

# Introducción

Nuestra reflexión crítica constituye un acercamiento a la realidad de la educación en nuestros tiempos y de nuestros pueblos, que de manera consciente y responsable debemos asumir los que tenemos compromiso y vocación en esta digna tarea de ser maestros y maestras para el desarrollo y la transformación de nuestra sociedad.

Una educación con calidad e integridad debe ser la aspiración de los pueblos en estos tiempos de la integración, globalización y modernización de la educación, que tanto demandan nuestras comunidades para su desarrollo. Como asevera Edwards (2015), que una educación de calidad requiere entornos de enseñanza y aprendizaje de calidad y esta se puede medir centrándonos en las tasas de culminación y abandono, de inclusión frente a exclusión, de pertinencia frente a dogma, y la colaboración, la creación de conocimiento y de pensamiento crítico que permite a los/as estudiantes saber dónde encontrar respuestas y formular preguntas.

Sin embargo, nuestro sistema educativo no está respondiendo a las necesidades de los educandos, así como las exigencias y demandas actuales de los padres de familia quienes no son conscientes que juegan un rol fundamental en el logro educativo de sus hijos; pues de los 200 días del calendario escolar los padres de familia se acercan al centro escolar, en 4 ocasiones y es para asistir a festivales, ceremonias a festivales, ceremonias y fiestas cívicas.

Enfatizar en la importancia del impacto de la educación en el desarrollo de la sociedad, el despertar crítico de la educación y el rol del docente generador de cambio y promueva políticas educativas, que deberían plantear mejores estrategias para modelar y fomentar la participación de los padres de familia, de manera que esta pueda contribuir a mejorar el aprendizaje y el rendimiento de niñas y niños sólo así la educación de hoy promoverá cambios profundos en la conciencia del ser humano elevar la calidad de vida y el actuar con compromiso social.

## Impacto de la educación en el desarrollo de la sociedad

No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. La educación como un proceso para el desarrollo integral del ser humano, tiene un impacto significativo social en la transformación de los pueblos y esta se ve reflejada en la calidad de vida, porque contribuye en el proceso de transformación, evolución de la conciencia humana. Naturalmente, la educación formal y no formal que se da a través de las instituciones educativas en todos sus niveles, así como en la familia y la sociedad está fuertemente influenciados por factores económicos, políticos y culturales, los que de alguna manera generan diferencias en la calidad de educación que reciben y por ende marcan diferencias en los niveles de vida en cada uno de los pueblos de nuestra sociedad. Por tanto, la situación actual de un pueblo está determinada por la integridad y calidad de la educación que reciben para que puedan gozar o padecer en el quehacer cotidiano de la vida; así también se verá influenciada por los valores que asuman y la actitud reflexiva respecto a su situación actual, como manifiesta Freire (1972, p.17) que todos son actores de su destino así como generadores de cambio y además deben estar convencidos “que sus posibles rumbos de ese proceso son proyectos posibles y, por consiguiente, la concienciación no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso.”

Nuestra calidad de vida requiere de un compromiso consigo mismo y ello se logra a través de una adecuada educación recibida en las instituciones educativas, donde los actores del proceso educativo asuman su verdadera misión a partir de una visión de la educación para el desarrollo integral de los educandos; por ello es importante comprender que la educación de calidad como manifiesta Farro (2001, p.49) hace referencia a una educación pertinente, que socialmente coadyuve al desarrollo humano de los estudiantes, sus padres, maestros y familia; que a su vez eleve el grado de desarrollo de la sociedad en aras de una mejor calidad de vida de todos los miembros de una nación; pero

...cuando hablamos de calidad educativa también, tenemos que hablar necesariamente de competitividad; es decir, elevar el sentido de competencia y esto es legítimo y adecuado porque si hay una relación de solidaridad también debe haber una relación de competencia y responsabilidad social que estimule el crecimiento y desarrollo humano.

Sabemos también, que “la calidad en educación está íntimamente ligada al tema de la equidad. Todos tienen derecho a una educación de calidad, más aún, se ha señalado que, en la práctica, resulta muy difícil distinguir entre calidad de la educación e igualdad de oportunidades” (OCDE, 1991).

Necesitamos tener una política educativa que termine con las grandes brechas que genera nuestro sistema educativo a través de las instituciones educativas públicas y privadas respecto a las diferencias que existen en el manejo de la disponibilidad del potencial humano y de apoyo: infraestructura, aulas, laboratorios, biblioteca debidamente equipados y tecnología que escasamente ofrecen las instituciones educativas estatales; por ello, es urgente generar la igualdad de oportunidades para recibir un servicio educativo de calidad que permita el desarrollo integral y permanente de los estudiantes, así como también las mismas posibilidades de progreso, desarrollo y las condiciones socio-económicas de los pueblos. Al respecto Caro(2012) menciona que los resultados muestran que las diferencias en rendimiento entre centros educativos públicos y privados pueden atribuirse, principalmente, a la composición socioeconómica del alumnado que se atiende en estos dos grupos de centros educativos.

La generación de cambios en el sistema social organizativo de nuestro país y América Latina es un reto y unir fuerzas docentes, padres, instituciones y ciudadanos comprometidos y sobre todo convencidos que la clave para un futuro mejor, más justo y equitativo, está en una educación pública de calidad.

Fraire (1972) comprendió que la educación pública se impuso de forma violenta al buscar la homogeneidad intentó de educar con una pedagogía bancaria, con la excusa que esto ayudaría a construir una mejor nación. Asimismo plantea una noción intercultural, el respeto a la diversidad y que dentro de esta es posible educar alejándose de una educación autoritaria, pues propuso tener espacios libres para la creación del conocimiento. Mostró preocupación por el alto índice de analfabetismo, donde tuvo una participación activa gracias a una pedagogía con inserción crítica de las personas, creando en ellas conciencia respecto a cómo viven y la forma de actuar con una perspectiva de inclusión social. Según Fukuyama (1995) la democracia educativa surge del esfuerzo consciente del hombre por reflexionar acerca de su situación en la sociedad y crear reglas e instituciones que, de algún modo, vayan de acuerdo con su propia naturaleza esencial. Por lo que, actualmente es inconcebible pensar que educar es la transmisión de información y que sólo la calidad educativa se puede medir a través de una evaluación final en Matemática, Comunicación y Ciencia, como la evaluación tomada en el 2015, ocho países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay)

participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés)—una prueba que evaluó lo que los jóvenes de 15 años saben y pueden hacer en matemática, lectura y ciencia en 65 sistemas educativos; dando continuidad a la política educativa que gira alrededor de la evaluación estandarizada, en vez de un desarrollo integral, el cual se le confunde con desarrollo cognitivo, donde los resultados muestran una trillada queja del bajo rendimiento estudiantil con la finalidad de convencer a la sociedad para dar más de lo mismo, lejos de aceptar una educación que permite el desarrollo de la persona a través de todas sus dimensiones (Corporal, social, cognitiva, emocional, estética y espiritual), sin dejar de lado la influencia que ejerce el capital social en la formación y resultados en la educación, pues darle una excesiva atención a estos resultados de pruebas estandarizadas como producto de la eficacia escolar es una visión sesgada, pues si bien es cierto las instituciones educativas pueden mejorar las oportunidades educativas, satisfacer demandas sociales. Para Coleman (1987, p.35) existe otro aliado para mejorar los resultados educativos igualmente importante proviene del entorno más cercano, íntimo al estudiantes y en definitiva es la familia, pues es quien ayuda a moldear las actitudes, el esfuerzo y el concepto del yo de los niños.

Entendemos también que la inteligencia matemática y lingüística pues no define la brillantez de una persona, pues Gardner (2003) define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una cultura, reconoce lo que se sabía intuitivamente; que la brillantez académica no lo es todo. Sin embargo, nuestro sistema educativo está centrado en el enfoque pedagógico socio-cognitivo, dando prioridad el entrenamiento de las habilidades cognitivas y la sociabilización de los educandos, sabiendo que en un currículo por competencias se debe enfatizar la vivencia de un conjunto de experiencias que permita el desarrollo de las capacidades y con ello lograr competencias en los educandos. Tiene razón Vaquero (2009) cuando nos dice que a la hora de desenvolverse en la vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz de, por ejemplo, elegir ya bien a sus amigos; por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. Triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinta. No mejor ni peor, pero sí distinto. El desarrollo de la sociedad depende de su educación, así como las grandes desigualdades que existen en el acceso a la buena educación, ello implica a la vez a las grandes desigualdades en las condiciones de vida de las personas que habitan en los distintos pueblos y comunidades de nuestro país. Como lo manifiesta Machado, directora de la OCDE para América Latina, citada por Herrera (2003), detrás de los bajos resultados arrojados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA (Programme for International Student Assessment) las pruebas de desempeño escolar en América Latina, se asoman dos problemas centrales de la región: la desigualdad social y la creciente diferenciación entre escuelas de públicas y privadas. Mientras la política educativa es indiferente, estas diferencias no se reducirán mientras que el estado garantice una educación de calidad gratuita a la que todos tengan igualdad de oportunidades.

Existe un gran descuido al plantear una política educativa que coadyuve a reducir las brechas de desigualdad creando instituciones educativas de ricos y pobres pese al impacto de la educación en el desarrollo de la sociedad es fuerte, decisivo y determinante; las condiciones en las que se educan las personas y brindan las oportunidades o limitaciones para su desarrollo integral. Tal como asumimos en las instituciones educativas la concepción de la educación, lo concretamos en las aulas, si asumimos una educación mecanicista a través de trasmisión de información académica donde los educandos sólo acumulan información para el examen y obtener un calificativo aprobatorio, termina en ello el mal aprendizaje nada significativo donde no se desarrollan capacidades ni se logran competencias. Bajo esta perspectiva si se busca

el desarrollo integral, esta forma de medir la calidad educativa dista mucho de sólo medir que tan bueno es un estudiante bajo estos criterios que plantea PISA, aunque no se desmerece que sea un indicador que da una referencia promedio sobre las capacidades mínimas que debe tener un estudiante a sus quince años de edad, acaso no nos preguntamos que quizá que dentro de ellos, hay un artista que no tiene que ser bueno en matemática, un empresario que no tiene que disfrutar de la ciencia tanto como el ingeniero ambiental o médico o un excelente artista que no tiene que entender de literatura y dominar los números tanto como los ingenieros, si además pueden sacar buenas notas excelentes, pero no los comparemos porque cada uno de ellos es único e inteligente, lastimosamente la sociedad y muchos docentes aún no comprenden esto y están preocupados por demostrar al mundo que ellos también pueden cambiar a los niños y jóvenes para obtener buenos resultados sin importar que en ese proceso ellos pierdan su identidad y la confianza de creer que son buenos y que siendo ellos pueden cambiar el mundo y ser plenamente felices conquistando sus sueños sobre todo siendo ellos mismos.

## Despertar crítico de la educación

La educación permite crear una conciencia crítica, desde la forma de interpretar el mundo, comprender la situación en que viven y actuar sobre él para lograr la transformación social. Pues como manifiesta Freire (1972) el alumno que piensa, se va creando a sí mismo en su interior y crea su pensamiento para transformar el entorno y librarse de la enseñanza tradicional; es formar entonces una conciencia crítica liberadora de un sistema educativo que va generando brechas de desigualdad, donde sólo quien tiene una favorable condición económica puede acceder a una educación de calidad y en algunos casos ni eso, pues no hay quien garantice las condiciones básicas que generen el desarrollo integral y sea una fuente de cambio en servicio de la sociedad con una formación íntegra y ética con responsabilidad social.

Gracias a una educación comprometida con cada uno de los ciudadanos de un pueblo se puede tener acceso a una sociedad abierta, democrática, que genere el diálogo y desarrollo de sus pueblos, esto será posible si se tiene un compromiso político que permita a cada uno apropiarse de su realidad para transformarla en una sociedad más humana.

Es importante reconocernos ser únicos con la capacidad de razonar, generar conocimientos y por consiguiente con potencialidades para conseguir nuestras aspiraciones e ideales con todo lo que conlleva el proceso de la instauración, un estado con igualdad de oportunidades que posibilite buscar un mejor sentido humano y no de poder.

Las instituciones de educación superior tienen esta gran responsabilidad en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo que permita fortalecer el desarrollo de los pueblos, pues la declaración sobre la educación superior en el siglo XXI, elaborada por la conferencia mundial de la (UNESCO, 1998) en París, refuerza dicha posición y expone que: “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales”

Bajo esta perspectiva para Marqués (2004) el aprender es una actividad individual, pero también es una actividad social. Cuando las actividades se realizan cooperativamente la inteligencia y las capacidades que se aplican están distribuidas entre todos, los estudiantes aprenden unos de otros, negociando los significados al construir el conocimiento de manera personal a partir de los diversos puntos de vista de los demás (construcción social del conocimiento,

con un enfoque dialéctico aceptando diversas verdades y conciliador ante los conflictos). Se desarrolla un aprendizaje significativo, más centrado en la negociación y el debate que en la transmisión, que a menudo trasciende de los muros de los centros. Por tanto, es imperante que los maestros comprometidos con un cambio profundo y sustancial de la realidad de los pueblos, logre generar la construcción de conocimientos desde una mirada crítica de su realidad y forme personas íntegras con esperanza de formar una nueva sociedad.

Gros y Adrián (2004) también consideran que para una educación comprometida con el cambio necesita de un cambio sustancial en las metodologías tradicionales de enseñanza. El aprendizaje se concibe como el resultado de una construcción activa y social del conocimiento compartida con otros iguales. Las actividades de aprendizaje, por tanto, requieren de permanentes interacciones, de un proceso de diálogo construido entre todos los actores, donde el profesor deja de ser el centro de la actividad para convertirse en un participante más del grupo con funciones de orientación, moderación y liderazgo intelectual. El desarrollo del pensamiento crítico del estudiante no se da de manera espontánea, mucho menos dentro de una sesión de aprendizaje de corte expositiva bajo la visión de un enfoque academicista, donde el docente no activa la percepción sensorial con estrategias básicas como la atención, emoción, organización, novedad y relevancia para poder mediante preguntas abiertas; el generar un dialogo critico apoyan a un trabajo intelectual de análisis, síntesis, colaboración, construcción, de las destrezas mentales y las actitudes que son parte del pensamiento crítico. Lo anterior nos obliga a repensar nuestro rol docente.

## Rol del docente generador de cambio

Como educadores debemos brindar la clarificación de las conciencias para que los individuos se asocien, se movilicen, se organicen para transformar el mundo en uno deseable teniendo que formar parte de la solución de los conflictos políticos, sociales y morales, pues enfatiza que los problemas educativos no son sólo producto de actividades pedagógicas. También Freire (1972), nos presenta a una educación como fuente de cambio, pero que este cambio debe darse a partir del respeto a la persona. Educar a cada persona en su contexto como ser única, tener respeto por sus habilidades en busca del desarrollo integral a través de esto lograr una transformación definitiva que sólo es posible con el amor que brinda al desarrollar las actividades educativas generadoras de cambio, pues se siente comprometido y toma un compromiso con su pueblo.

Para muchos docentes es difícil y complicado dejar la práctica pedagógica tradicional, es como estuvieran atrapados en un ambiente donde las cosas funcionan sólo bajo la perspectiva de un autoritarismo, condicionamiento e imposición; sin embargo, la verdadera esencia de la docencia radica en amar lo que se hace a conciencia, es despertar esa vocación de servicio y contagiarnos con ese sueño de cambiar esta sociedad en caos. Por eso se debe enseñar a leer y escribir con palabras que reflejen la realidad de las personas, así comenzarán a releer y a comprender que estamos en un mundo de desigualdades, que esto debe y puede ser transformado.

Es importante que el docente sea consciente de su rol dentro de la sociedad y la responsabilidad que tiene en su práctica educativa, buscar en sus estudiantes otras competencias, transformar los espacios de aprendizaje, hacer que el estudiante sea participe de su proceso de desarrollo y buscando en ellos el desarrollo de capacidades, el pensamiento crítico, la comunicación, la autonomía y el diálogo.

Es cierto que nadie por sí sólo puede lograr objetivos trascendentes, es importante la educación dentro de una política educativa que responda a interés de equidad y desarrollo integral así generar igualdad de oportunidades en una sociedad más justa y humana, así como asevera Freire (1972), si bien " (...) la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo." Para tener una pedagogía comprometido con el ser humano preocupados no sólo por su desarrollo cognitivo que demanda la sociedad, sino también lograr una sensibilidad humana y social así lograr el mejor acto de crecimiento personal inmerso en una práctica de valores que tanto espera la sociedad para formar un mundo mejor, en esta dimensión se debe entender que: "La educación es un acto de amor, por tanto un acto de valor." Dicho acto de valor requiere de un compromiso del docente con cada uno de sus educandos quienes son generadores de cambio.

## Conclusiones

A manera de conclusión podemos afirmar el papel trascendental de la educación en el desarrollo de la sociedad, pero a la vez, la sociedad demanda y exige el tipo de educación que se requiere para la nueva generación, porque de alguna manera las decisiones en las políticas del Estado determina el modelo educativo que se pretende concretizar en las instituciones educativas, donde la responsabilidad no es sólo de los docentes, necesita de un apoyo de padres y demás miembros que formen parte del proceso y responsables de los resultados educativos.

La educación tiene un impacto significativo social en la transformación de los pueblos y esta se ve reflejada en la calidad de vida de las personas. Para ello la educación en las instituciones educativas debe ofrecer al estudiante entornos de enseñanza y aprendizaje de calidad para su realización de todas sus dimensiones humanas.

La integridad y calidad educativa en las instituciones educativas promueve el desarrollo de una conciencia crítica, desde la forma de interpretar el mundo, comprender la situación en que viven y actuar sobre él promoviendo el diálogo y desarrollo de los pueblos de manera sustentable y sostenible, gracias a una educación pública de calidad.

El rol del docente es imprescindible en la formación integral de los educandos, lo cual permite al docente asumir nuevos roles en concordancia a las nuevas demandas educativas de la sociedad actual; siendo el docente generador de cambios profundos en la conciencia del educando y la transformación social.

## Referencias bibliográficas

- Caro, D. (2012). *La calidad de la educación en el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico
- Coleman, J. (1987) *Escuelas Públicas y Privadas*. New York: Basic Book.
- Edwards, D. (2015) *Educación Pública de Calidad*. Perú: Paradigma.
- Farro, F. (2001) *Planeamiento estratégico para instituciones educativas de Lima*. Perú: Udegraf S.A.
- Fishkin, J. (1995) *Democracia y deliberación. Nuevas perspectivas para la reforma democrática*. Barcelona: Ariel.
- Fukuyama, F. (1996) *Confianza, las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad*. Madrid: Editorial Atlántida.
- Freire, P. (1967). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1972) *Pedagogía de la esperanza*. Rio de Janeiro: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gros, B. y Adrián, M. (2004) *Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior*. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- Herrera, C. (2003) *Desigualdad, principal causa del bajo rendimiento escolar en América Latina*. México: La Jornada.
- Marqués P. (2004) *La metodología docente: hacia un nuevo paradigma de la enseñanza con las Tics*. (18/01/2015) Recuperado de: <https://goo.gl/57LYLz>.
- OCDE (2001) *Schooling for tomorrow: Tendencias y escenarios*. París: CERI-OCDE.
- OCDE (1991) *¿Qué cambios para una educación de calidad?*. Ginebra: s.e.
- PISA. (2016) *Programme for International Student Assessment*. [ocde.org](http://ocde.org). Publicado 2016. (20/04/2016). Recuperado de: <https://goo.gl/GDAPA2>
- Unesco. (2015) (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)*. Recuperado de: <http://www.crue.org/dfunesco.htm>.
- Vaquero, M. (2006) *La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner*. España. Recuperado de: <https://goo.gl/DgUp84>



## Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios

### Achkakunapyachayninkunap wiñaynin hatun yachaywasip muyuyninchi

Ana María Huambachano Coll Cárdenas\* Edson Jorge Huairé Inacio\*\*

#### Resumen

En el presente artículo se presenta un estudio que tuvo por objetivo explicar el efecto de un programa educativo en el mejoramiento de las habilidades sociales en un grupo de estudiantes universitarios. El estudio tuvo un diseño cuasiexperimental, en el que participaron 60 estudiantes de la especialidad de Educación Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Y Valle, 30 como grupo control y 30 como grupo experimental. El instrumento utilizado como pretest y posttest fue la Escala de Habilidades Sociales (EHS) elaborado por Gismero (2000). Los resultados analizados mediante el programa SPSS versión 20, evidencian que después del desarrollo de sesiones tanto individuales como grupales en un promedio de tres veces por semana, durante cuatro meses, hay mejora en los comportamientos prosociales de los estudiantes. En consecuencia, se concluye que, trabajar en la mejora de habilidades sociales en un determinado tiempo y contexto, con materiales adecuados mejora los comportamientos prosociales de los estudiantes, es decir, si se desean mejorar las conductas prosociales de los estudiantes, es necesario la intervención mediante un programa educativo.

#### Palabras clave

habilidades sociales, autoexpresión, consumidor, expresión de enfado, interacción, peticiones, interacciones positivas

#### Shuukukuna limana:

achkakunap yachayninkuna, kikulimay, mikuku, piñakuynin lisichiku, hukwanlulay, mañakuykuna, allinhukwan lulaykuna.

## Development of social skills in university contexts

#### Abstract

The research had as objective to verify if the application of the analog transfer strategy is effective for the inferential comprehension of the students of primary education of district El Tambo-Huancayo; It was applied type and technological level, used the experimental method, with a quasi-experimental design with pre and post-test; the analog transfer strategy was applied to a sample of 86 students from two state educational institutions during 20 classes and later evaluated by means of an inferential comprehension test composed of 20 items before and after the

#### Keywords

analogy, transference strategy analogy, inference, inferential comprehension.

experimental application. The results obtained allow to conclude that the application of the analog transfer strategy is effective to improve the inferential comprehension of primary school students; and is significant for referential inferences, causal antecedents, thematic and predictive inferences.

## Desenvolvimento de habilidades sociais em contextos universitários

### Resumo

No presente artigo, apresenta-se um estudo que objetivou explicar o efeito de um programa educativo na melhoria de habilidades sociais em um grupo de universitários. O estudo teve um desenho quase experimental, no qual participaram 60 alunos da especialidade de Educação Física da Universidade Nacional de Educação Enrique Guzmán y Valle, 30 como grupo controle e 30 como grupo experimental. O instrumento utilizado como pré-teste e pós-teste foi a Social Skills Scale (EHS) elaborada por Gismero (2000). Os resultados analisados através do programa SPSS, versão 20, mostram que após o desenvolvimento de sessões individuais e em grupo, em média, três vezes por semana, durante quatro meses, há uma melhora nos comportamentos pró-sociais dos estudantes. Consequentemente, conclui-se que, trabalhar na melhoria das habilidades sociais em um determinado tempo e contexto, com materiais adequados, melhoram-se os comportamentos pró-sociais dos estudantes, ou seja, se se deseja melhorar as condutas pró-sociais dos alunos, é necessária intervenção. através de um programa educativo.

### Palavras-chave:

habilidades sociais, auto-expressão, consumidor, expressão de raiva, interação, solicitações, interações positivas.

Recibido: 19 de diciembre de 2017 Aceptado: 20 de abril de 2018.

\*Filiación: Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"

\*\*Filiación: Universidad San Ignacio de Loyola

### Datos de los autores

Ana María Huambachano Coll Cárdenas. Peruana. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle. Magister en Ciencias con mención en Fisiología por la Universidad de Concepción (Chile). Bachiller en Tecnología Médica otorgado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo: ahuambachanocc@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1198-4426>

Edson Jorge, Huairé Inacio. Peruano. Doctor en ciencias de la educación por la Universidad Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle. Maestría en Docencia Universitaria por la Universidad Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle. Bachiller en psicología y ciencias sociales por la Universidad Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle. Correo: edsonjhi@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2925-6993>

# Introducción

En los seres humanos, existe una habilidad básica que se debe desarrollar para el cumplimiento de los deberes como integrantes de una sociedad, debido a que son conductas mediante las cuales se expresan ideas, sentimientos, opiniones, afectos, etc., (León, 2009). Algunos de los teóricos como Michelson (1983) y Bellack y Morrison (1982) lo definen como un conjunto de complejos comportamientos interpersonales que dependen en gran medida de factores de aprendizaje. Lo que se aprende es a mantener o mejorar una conducta dependiendo de lo que percibimos en un contexto determinado, mejoramos nuestra relación con los demás, resolvemos y reforzamos una situación social, porque somos seres predispuestos a la interacción y al aprendizaje constante. Existen investigaciones (Caballo et al., 2014; Herrera, Freytes, López y Olaz, 2012; León, Castaño, Mendo y Iglesias, 2015; Letussi, Freytes, López y Olaz, 2012; Mendo, León, Felipe, Polo, 2016; Rodríguez, Cacheiro y Gil, 2014) que evidencian que en los últimos años hay una gran preocupación por mejorar esta conducta en estudiantes universitarios, generalmente debido a la crisis social que padecen la mayoría de las sociedades en el mundo y que los futuros profesionales deben responder ante esta situación. La mayoría de los esfuerzos están enfocados en el mejoramiento de estas conductas prosociales, con programas de mejoramiento para el aprendizaje cooperativo (León, Felipe, Polo y Palacios, 2016), evaluaciones constantes para reducir algunos síntomas psicosociales (Wagner, Pereira, Oliveira, 2014) e intervenciones para la adaptación de los estudiantes a nuevos contextos de aprendizaje (Chávez, Contreras y Velázquez, 2013).

La universidad como institución involucrada en el desarrollo económico, social y cultural de una sociedad, tiene que garantizar la formación de profesionales íntegros y por ello, las investigaciones, a nivel de desarrollo personal de estudiantes, es un punto de partida para reforzar su programa de formación. Los resultados de estas investigaciones son de suma importancia para minimizar situaciones problemáticas relacionadas con las habilidades sociales en estudiantes universitarios, específicamente en las habilidades sociales básicas para la vida cotidiana (Gismero, 2000), habilidades sociales para el trabajo en equipo (León, Felipe, Mendo e Iglesias, 2015; Rodríguez y Ridao, 2014); habilidades de comunicación (García, Díez y Almansa, 2013) entre otros aspectos.

En nuestro medio, la situación no es distinta, muchos de los estudiantes que terminan sus carreras aun siendo excelentes académicamente no logran insertarse en el mercado laboral y según investigaciones previas estas problemáticas se deberían en la mayoría de los casos a la poca o casi nula habilidad social (Hidalgo y Abarca; 1989 en Zea, Tyler y Franco, 1991) que han desarrollado a lo largo de su formación académica. Ante esta problemática, el estudio que se lleva a cabo es importante debido a que, también, investigaciones anteriores evidencian que, el desarrollo o entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes, aumenta la práctica de conductas asertivas y habilidades comunicativas, los que son sometidos a este entrenamiento, posteriormente están más dispuestos a dar y solicitar ayuda, aceptar explicaciones, hacer y responder preguntas (León, 2006), entre otros. Además, estas habilidades, se relacionan con la eficacia y el rendimiento de los equipos (Foushee y Manos, 1981; Pujolás, 2009). Por ello, el objetivo del presente trabajo fue explicar los efectos de un programa de intervención en la mejora de habilidades sociales en estudiantes universitarios.

## Método

**Participantes:** en el estudio participaron 60 estudiantes de ambos sexos de la especialidad de Educación Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, las

edades oscilan entre los 18 a 21 años, se adoptó un criterio de inclusión para los estudiantes matriculados en el régimen regular 2016-I y el criterio de exclusión para los estudiantes con matrícula irregular y/o repitentes. Los estudiantes fueron seleccionados de acuerdo a la sección a la que ingresaron, para el grupo control 30 y para el grupo experimental 30.

**Instrumento:** Se utilizó el cuestionario (EHS) Escala de Habilidades Sociales, elaborado por Gismo (2000), el instrumento está compuesto de seis dimensiones: Autoexpresión de situaciones sociales: 1,2,10,11,19,20,28,29; Defensa de los propios derechos como consumidor: 3,4,12,21,30; Expresión de enfado o disconformidad: 13,22,31,32; Decir no y cortar interacciones: 5,14,15,23,24,33; Hacer peticiones: 6,7,16,25,26; e Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto: 8,9,17,18,27. La confiabilidad del instrumento se realizó a través del coeficiente alfa de Cronbach obteniendo una puntuación de (0.894) la cual, representa una adecuada confiabilidad.

**Procedimiento:** la investigación se desarrolló en un semestre académico, al inicio del ciclo se identificó a los estudiantes ingresantes a la especialidad de educación física y se seleccionó por sección al grupo control y al grupo experimental. Luego se les informó de la aplicación del pretest correspondiente a ambos grupos, a la cual accedieron voluntariamente. Posteriormente se desarrolló el sistema modular, con el grupo experimental, la cual fue aplicado durante cuatro meses tiempo que dura el semestre, tres veces por semana, con una hora de duración, en la cual se tuvo en cuenta actividades tanto grupales como individuales. Se desarrollaron seis módulos, uno por dimensión. Cada módulo se desarrolló en aproximadamente ocho sesiones. Al finalizar el desarrollo modular, se les informó que se aplicaría una evaluación -postest-, a ambos grupos obteniendo los datos correspondientes. Finalmente, los datos fueron analizados mediante el programa SPSS versión 20.0, y para la prueba de las hipótesis se utilizó la prueba U de Man Whitney, debido a que los resultados tuvieron una distribución no normal, se tuvo en cuenta un nivel de significancia  $p < 0.05$  y un nivel de confiabilidad del 95%.

## Resultados

En principio se evidencia que, a nivel descriptivo en la media de las muestras en el pre-test, tabla 1, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, no hay diferencias significativas, es decir, existe una diferencia mínima a favor del grupo de control que se encuentran en mejores condiciones en cuanto al nivel de habilidades sociales mostradas pero estos resultados no son significativos.

**Tabla 1**

Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en el pretest en el grupo control y experimental

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 30)	Control (n = 30)
Media	66,44	74,40
Mediana	70,00	76,00
Moda	39	73
Desviación típica	15,500	10,381
Mínimo	39	46
Máximo	90	86

Luego de la aplicación del programa establecido durante 4 meses, se volvió a evaluar mediante el postest, estos resultados (tabla 2) evidencian que, la media de las muestras en cuanto a las habilidades sociales en el grupo experimental como del grupo control son ampliamente diferentes. Es decir, el grupo experimental tiene mejores habilidades sociales que el grupo control.

**Tabla 2**  
*Niveles de las habilidades sociales en el postest en el grupo control y experimental*

Indicador	Grupo	
	Experimental (n = 30)	Control (n = 30)
Media	102,67	70,07
Mediana	103,00	73,00
Moda	104	73
Desviación típica	3,367	9,366
Mínimo	97	45
Máximo	108	82

En cuanto los resultados de las dimensiones de la variable en la tabla 3, se puede evidenciar que en el pretest en el grupo control y el grupo experimental no existen diferencias significativas. Es decir, que en las medias de cada una de las dimensiones existen pequeñas diferencias que no son significativas a favor del grupo control.

**Tabla 3**  
*Comparación de promedios en el pretest de las habilidades sociales en sus 6 dimensiones en el grupo control y experimental*

Niveles	Grupo experimental	Grupo de control
	Promedio	Promedio
Autoexpresión en situaciones sociales	13,8	17,1
Defensa de los propios derechos como consumidor	8,53	9,47
Expresión de enfado o disconformidad	6,07	7,53
Decir no y cortar interacciones	11,67	12,70
Hacer peticiones	12,93	13,43
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.	13,40	14,17

Según las evidencias mostradas en la tabla 4, en el puntaje del postest, según dimensiones, tanto en el grupo control como en el grupo experimental existen diferencias significativas, siendo mayor el promedio en el grupo experimental, estos resultados se deberían al efecto de la aplicación del programa. Cabe señalar que estas diferencias si son significativas en cada una de las seis dimensiones.

**Tabla 4**

*Comparación de promedios en el postest de las habilidades sociales en sus 6 dimensiones en el grupo control y experimental*

Niveles	Grupo experimental	Grupo de control
	Promedio	Promedio
Autoexpresión en situaciones sociales	24,23 ***	16,47
Defensa de los propios derechos como consumidor	12,93 ***	9,47
Expresión de enfado o disconformidad	11,53 ***	7,53
Decir no y cortar interacciones	19,90 ***	11,83
Hacer peticiones	16,83 ***	11,50
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.	17,23 ***	13,27

## Discusión de resultados

Luego del análisis de los resultados se logró evidenciar que las habilidades sociales mejoran en los estudiantes de la especialidad de Educación Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con el entrenamiento mediante la aplicación del programa de intervención. Estos resultados obtenidos permiten afirmar que las actividades implementadas durante los cuatro meses tuvieron un impacto positivo en las habilidades sociales de los participantes, quienes luego de este tiempo en su mayoría logran entablar relaciones interpersonales más equilibradas que antes.

Según Rodríguez, Cacheiro y Gil (2014), este reporte es un indicador de que la formación de estudiantes universitarios requieren el desarrollo de aspectos básicos como: escuchar y comprender a otras personas; tomar iniciativas para entablar una conversación; tratar de identificar los intereses de otros y emparejarlo con nuestros propios intereses; aprender a pedir información específica para realizar alguna acción concreta; agradecer apoyos de otras personas; tomar la iniciativa frente a alguna dificultad; construir vínculos afectivos intensos. Además, es esencial para disminuir la ansiedad social de los estudiantes (Wagner, Pereira, Oliveira, 2014); aumenta el trabajo en equipo y promover el aprendizaje cooperativo (León, Felipe, Mendo e Iglesias, 2015; Mendo, León, Felipe, Polo, 2016).

En cuanto a los resultados en las dimensiones, también se ha evidenciado que hay un efecto positivo de la aplicación del programa en el desarrollo de las habilidades sociales. Esto es, que los estudiantes en la dimensión de autoexpresión de situaciones sociales logran mejorar esta habilidad en cuanto, después de los cuatro meses de entrenamiento, se expresan con mayor naturalidad, son más activos para promover reuniones sociales entre compañeros, y, sobre todo, hay una disminución de la ansiedad social (Wagner, Pereira, Oliveira, 2014). En la dimensión, defensa de los propios derechos como consumidor, los estudiantes muestran mayor compromiso con defender sus derechos ante situaciones que creen injustos, es decir, son más activos a la hora de hacer respetar los derechos del consumidor en situaciones de reales, solicitan que los traten mejor y piden de manera asertiva a los demás, cuando éste no está en una actitud correcta en una situación de consumidor. Esto posiblemente se deba a que desarrollaron mejor la capacidad de comprender, compartir o considerar sentimientos y necesidades con otras personas, además de su expresión y comprensión de forma sensible y adecuada (Falcone, Ferreira, Luz, Fernández, Faria, D'Augustin, Sardinha y Pinho, 2008).

En la dimensión, expresión de enfado o disconformidad los estudiantes logran expresar los sentimientos negativos y desacuerdos que se encuentren justificados. Comunicando el disgusto o desagrado, pero sin usar una manera agresiva. Esto resultados, se debería a lo que señala Rodríguez, Cacheiro y Gil (2014) que los estudiantes durante la intervención “desarrollan destrezas de interacción social que implican la búsqueda de vías diversas de abordaje para lograr el efecto deseado. Hacen referencia a la capacidad para compartir, ayudar, conciliar, auto-controlarse, resolver conflictos y solicitar autorizaciones” (p. 156). En la dimensión, decir no y cortar interacciones, los estudiantes logran desarrollar capacidades en el cual, durante una interacción con el otro, si no está de acuerdo o si no se siente cómodo con la interacción puede terminar la conversación de manera asertiva, en este aspecto el estudiante es una persona directa, honesta en su comunicación (Anguiano, 2003), asumen el asertividad, como un acto que no genera ansiedad (Hidalgo y Abarca (1999).

En la dimensión, hacer peticiones, los estudiantes, luego de terminar la intervención con la aplicación de un programa que mejore las habilidades sociales, mejoran su habilidad de realizar peticiones a otros sobre algo que desea, sin experimentar demasiada dificultad. Dado que el entrenamiento en habilidades sociales desarrolla conductas asertivas y habilidades comunicativas de interacción grupal en el estudiante universitario, tales como: dar y solicitar ayuda, dar y recibir explicaciones, hacer y responder preguntas, entre otros, (León, 2006).

Finalmente en la dimensión, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, refiere que después de la aplicación del programa de entrenamiento en habilidades sociales, los estudiantes tienen la capacidad de comenzar interacciones con alguien del sexo opuesto y ser capaz de expresar de manera espontánea un halago o un cumplido hacia alguien a quien consideran atractivo(a), debido a que han desarrollado niveles altos de cooperación, sentimientos de felicidad, bienestar psicológico (Chávez, Contreras y Velázquez, 2013) y sensación de apego al sexo opuesto debido a que se desarrolla hormonas en el varón y en la mujer también conocidas como pro-sociales que se asocia con el surgimiento de una sensación especial de vinculación entre ambos (Irala, Osorio y Beltramo, 2001). Además, esta habilidad, según las investigaciones de *García, Cabanillas, Morán y Olaz (2014)* tienen diferencias a favor de los hombres en habilidades para el abordaje afectivo sexual, y a favor de las mujeres en habilidades conversacionales, habilidades de oposición asertiva y en habilidades empáticas y de expresión de sentimientos positivos.

## Conclusiones

El objetivo del estudio fue explicar los efectos de un programa de intervención en la mejora de habilidades sociales en los estudiantes de la especialidad de Educación Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Y Valle. Luego del análisis de los datos, se concluye que las habilidades sociales mejoran a partir de la intervención mediante la aplicación de un programa. Esto es debido a que los estudiantes internalizan conocimientos, habilidades y actitudes de comunicación, interacción social, actitudes pro sociales y sobre todo, se evidencia una disminución de conductas agresivas.

## Referencias bibliográficas

- Anguiano, A. (2003). *Comunicación Asertiva*. Recuperado de <https://goo.gl/V5R5DQ>.
- Bellack, A. y Morrison, R. (1982). Interpersonal dysfunction, En A. J. Bellack, M. Hersen, y A.E. Kazdin (Eds.). *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press.
- Caballo, V. E., et al. (2014). *Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad*. Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 22, 401-422.
- Chávez, M., Contreras, O. y Velázquez, M. (2013). *Adaptación y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios*. Psicogente, 16 (30): pp. 311-323. Recuperado de <https://goo.gl/LRrZWJ>.
- Falcone, E. O., et al. (2008). Inventário de empatia (I.E.): *desenvolvimento e validação de uma medida brasileira*. Avaliação Psicológica, 7, 321-333.
- Foushee, H. C. y Manos, K. L. (1981). *Information transfer within the cockpit: problems in intracockpit communication*. En C. E. Billing y E. S. Cheaney (dirs.), *Information transfer problems in the aviation system*. Moffett Field: Nasa. pp. 63-71.
- García, M., et al. (2014). *Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina*. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 7(2), 114-135. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/disertaciones.v7i2.4622>.
- García, L. J., Díez, M. B. y Almansa, J. M. (2013). *From being a trainee to being a trainer: helping peers improve their public speaking skills*. Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics, 18, 331-342.
- Gismero, E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA, Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Herrera, A., et al. (2012). *Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de psicología*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 12(2), 277-287.
- Hidalgo y Abarca; 1989
- Irala, J., Osorio, A. y Beltramo, C. (2001). *Relación afectiva en el noviazgo*. En Bañares J.I. -Bosch, J. (Editores). *La formación de la voluntad: anomalías, patologías y nonnalidad*, (Actas Del X Simposio Internacional Del Instituto Martíu de Azpilcueta – Pamplona. 2012).
- León, B. (2006). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos*. Anales de psicología, 22, 105-112.
- León, B. (2009). *Salud mental en las aulas*. Revista de Estudios de Juventud, 84, 66-83.
- León, B., et al. (2015). *Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario*. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 23(2), 191-214.
- Letussi, A., et al. (2012). *Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de psicología*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 12, 277-287.
- Mendo, S., et al. (2016). *Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario: efectos sobre las habilidades sociales para trabajar en equipo y la ansiedad social*. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 24(3), 423-438.
- Michelson, L. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically bases handbook*. Nueva York: Plenum Press.
- Pujolàs, P. (2009). *La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad*. Revista de Educación. Madrid, (349), 225-239.
- Rodríguez, F. J. y Ridaó, S. (2014). *El trabajo en equipo como recurso para fomentar las habilidades sociales en estudiantes universitarios*. Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas, 31, 273-288.
- Rodríguez, L.Y., Cacheiro, M.L. y Gil, J.A. (2014). *Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes mexicanos de la preparatoria a través de actividades virtuales en la plataforma MOODLE*. Tesis.
- Wagner, M. F., Pereira, A. y Oliveira, M.S. (2014). *Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 22(3), 423-440.
- Zea MC, Tyler FB y Franco, MC (1991). *Psychosocial competence in Colombian university students*. Interamerican Journal of Psychology, 25, 135-145.

## Capacitación en gestión universitaria para lograr competencias laborales en el personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, 2017

Hatun yachaywasip allinlulaynin yachachi allin lulaykunata yachananpalulaa nunakuapAutonoma Altoandina hatun yachaywasip lulaa nunakunap Tarumachu.2017wata.

*Abdías Chávez Epiquén\*, Ketty Marilú Moscoso Paucarchuco\*\* y Zoraida Rocío Manrique Chávez\*\**

### Resumen

El objetivo con el que se presenta el trabajo de investigación fue el de determinar la influencia de la capacitación en gestión universitaria para lograr competencias laborales en el personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma. La hipótesis fue "la capacitación en gestión universitaria ha influido favorablemente en el logro de competencias laborales del personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma". La investigación, por su naturaleza fue de tipo aplicada y como métodos se utilizó el método científico, además del método cuantitativo, con un diseño pre experimental, para la muestra se tomó a todos los 29 trabajadores administrativos de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma. Se utilizó la técnica de evaluación de competencias y el instrumento la lista de cotejo, sobre la variable competencias laborales. La investigación concluyó que la capacitación en gestión universitaria ha influido favorable y significativamente en el logro de competencias laborales del personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, con un nivel de significancia de 0,05 y p-valor = (0) lo que expresa una mejora significativa en las competencias laborales como efecto de la capacitación en gestión universitaria.

### Palabras clave

capacitación, gestión universitaria, competencias laborales.

### Shuukukuna limana:

Yachaciy, Hatun wasip lulaynin yachachi, lulanakunap yachayninkuna.

## Training in university management to achieve labor competencies of the administrative staff of the National Autonomous High-andean University of Tarma, 2017

### Abstract

The aim with the one that appears the work of investigation was of determining the influence of the training in university management to achieve labor competitions of the administrative staff of the National Autonomous High-andean University of Tarma, 2017. The hypothesis, "The training in university management has influenced favorably the development of labor competitions of the administrative staff of the National Autonomous High-andean University of Tarma ". The investigation, for his nature it was of type applied and as methods the scientific method was in use, besides the quantitative method, with a design pre experimentally, for the sample one took all the 29 administrative workers of the National Autonomous High-andean University of Tarma. There was in use the technology of evaluation of competitions and the instrument the list of

### Keywords

training university management, labor competitions.

check, on the variable labor competitions. The investigation concluded that the training university management has influenced favorably and significantly the achievement of labor competitions of the administrative staff of the National Autonomous High-andean University of Tarma, with a level of significance of 0,05 and p-value = (0) what expresses a significant improvement in the labor competitions as effect of the training in university management.

## Treinamento em gestão universitária para obter competências laborais do pessoal administrativo da Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, 2017

### Resumo

O objetivo com o qual o trabalho de pesquisa é apresentado foi determinar a influência da capacitação em gestão universitária para alcançar competências de trabalho na equipe administrativa da Universidad Nacional Autónoma de Tarma. A hipótese era "a capacitação em gestão universitária influenciou favoravelmente a realização de competências laborais do pessoal administrativo da Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma". A pesquisa, por sua natureza, foi de tipo aplicada e como métodos se utilizou o método científico, além do método quantitativo, com um desenho pré-experimental. Para a amostra se trabalhou com todos os 29 trabalhadores administrativos da Universidad Nacional Autónoma Alto andina de Tarma. Utilizou-se a técnica de avaliação de competências e utilizou-se o instrumento check list na variável competências do trabalho. A pesquisa concluiu que a formação em gestão universitária influenciou de forma favorável e significativa a obtenção de competências profissionais do pessoal administrativo da Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, com um nível de significância de 0,05 e valor-p = (0) que expressa uma melhoria significativa nas competências laborais como efeito da capacitação na gestão universitária.

### Palabras-clave:

formação, gestão universitária, competências laborais.

Recibido: 19 de diciembre de 2017 Aceptado: 20 de abril de 2018.

\*Filiación: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia.

\*\*Filiación: Universidad Nacional Autónoma de Huanta

### Datos de los autores

Abdías Chávez Epiquén. Peruano. Investigador y docente de investigación, comunicación y educación. Doctor en Administración por la Universidad Nacional del Centro del Perú, Doctor en Educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos Perú. Correo: chavezabdi@yahoo.es Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5589-5217>

Ketty Marilú Moscoso Paucarchuco Contador Público Colegiado, investigador, especialista y asesor en Gestión Pública, con estudios de Derecho y Ciencias Políticas. Magister en Gestión Pública por Universidad César Vallejo. Correo: [cpeckmoscoso@gmail.com](mailto:cpeckmoscoso@gmail.com)

Zoraida Rocío Manrique Chávez. Peruana. Investigador y docente de investigación, Psicología y educación. Doctor en Psicología por la Universidad Alas Peruanas, Magister en Educación por la Universidad Nacional Huancavelica. Correo: [zoramanrique@hotmail.com](mailto:zoramanrique@hotmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0899-8747>

# Introducción

La investigación corresponde a la línea de gestión del talento humano, cuyo propósito es determinar la influencia de las capacitaciones en gestión universitaria en las competencias laborales del personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma". Considerando que en la gestión pública las competencias laborales son administradas desde una óptica política aun cuando el reclutamiento de personal se realiza mediante procesos rigurosos de ley de contrataciones del estado. Sucede que en muchos casos no siempre se asegura contar con personal calificado para el puesto ya que también existen los cargos de confianza de las fuerzas políticas partidarias que logran la elección por voto popular. Esto no deja de ser una práctica legal de coyuntura por el propio modelo político de la gestión pública.

Por otro lado, las competencias laborales son comportamientos actitudinales de las personas que manifiestan en su centro de trabajo, los mismos que son evaluados y monitoreados en la búsqueda de la productividad y el mejor desempeño. Estos procesos se convierten en un círculo vicioso de las Gerencias de Recursos Humanos, ya sea para reclutar, desarrollar o retener personal en las organizaciones.

En el Perú no existen instituciones exclusivas de formación en gestión pública; por decir así es una disciplina nueva basada en la teoría de la administración general y su marco conceptual orientado a la productividad y generación de riqueza. Esta disciplina cada día ha ido evolucionando y adoptando modelos de gestión del sector privado para aplicar a los procesos de la administración pública.

El estudio permitió revisar diversas investigaciones, así como; Morales (2010) acerca de: *Elaboración de las descripciones de puestos del departamento de asuntos regulatorios, basados en competencias laborales, en una Empresa Farmacia*. Tesis desarrollada en la Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Ciencias Químicas y Farmacias, para obtener el grado de maestría en administración industrial y empresas de servicios. Se concluyó que, se elaboraron las Descripciones de Puestos del Departamento de Asuntos Regulatorios, basados en competencias laborales de la Empresa Farmacéutica, para que sirvan de modelo para el resto de Puestos y por lo tanto de base para la Gestión de Recursos Humanos, para mejorar la cultura organizacional y consecuentemente la productividad de la empresa. Se elaboró el Mapa Funcional del Departamento de Asuntos Regulatorios de la Empresa, a través del método funcional y determinando el propósito principal y los elementos de competencia mediante la puesta en común con el personal del Departamento. Se elaboraron las Normas Técnicas de cada una de las Competencias Laborales del Departamento de Asuntos Regulatorios de la empresa, incluyendo: criterios de desempeño, campo de aplicación, evidencias de desempeño, evidencias por producto, evidencias por conocimiento y evidencias actitudinales. Se elaboraron las Descripciones de Puestos del Departamento de Asuntos Regulatorios basados en Competencias Laborales, lo cual servirá de base para el proceso de reclutamiento, selección de personal, programas de capacitación, entre otras.

También Álvarez (2014) en la tesis: *Grado de dominio en las competencias directivas para mandos medios del área de producción en una industria de bebidas*. El estudio tuvo un enfoque descriptivo, y el objetivo de conocer el nivel en que los cargos medios manejan las habilidades directivas; el estudio se realizó en una empresa que se encarga de la producción, empaque y distribución de bebidas en toda la República de Guatemala, la muestra constó de 15 personas, el instrumento utilizado fue un formato elaborado por la investigadora Martha Alles, con base a las competencias establecidas para nivel gerencial intermedio. Se estableció como conclusión que todas las competencias son importantes para la realización de funciones; así

como para formar un perfil basado en competencias generales, con el cual logró que las funciones que desarrollan los puestos medios sean óptimas en el día a día. Las recomendaciones promueven el uso de competencias indispensables como: la cooperación, calidad de trabajo, compromiso y las reglas de vida propias del personal.

Investigaciones realizadas en el ámbito nacional, se tuvo el trabajo de Granados (2013) *Investigo: Desarrollo competencias laborales y formación de los profesionales en turismo, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - año 2013*. Tesis sustentada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú. Para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Se trabajó con una muestra de 96 estudiantes siendo una investigación de diseño correlacional de nivel descriptivo; para la recolección de datos se utilizó la escala de tipo Liker. Los resultados de la investigación fueron:

Que para los estudiantes, el 59.38% son buenas las competencias laborales y para el 48.96% es buena la formación de los profesionales en Turismo. Como conclusión tenemos que es directa y significativa la relación entre el desarrollo de las competencias laborales y la formación de los profesionales en Turismo, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el año 2013.

## Capacitación en gestión universitaria

El concepto de “gestión”, para hacer referencia a la función universitaria, es relativamente nuevo. La discusión en torno a su pertinencia para la organización escolar, se ha realizado desde la perspectiva del significado, debido a la confusión que genera la polisemia con administración, management, liderazgo, planeación y estrategia, entre otro.

Santos (1997) ensaya la siguiente definición:

*La gestión universitaria implica una serie de acciones, decisiones y políticas que lleva a cabo la autoridad institucional sobre los procesos académicos y administrativos, mismos que están orientados a que las instituciones educativas cumplan a cabalidad las funciones sustantivas para lo que fueron creadas.*

Es decir, estas acciones, decisiones y políticas tienen como finalidad central el que las instituciones educativas instrumenten actividades administrativas de docencia, de investigación, de difusión de la cultura para el mejoramiento de la eficiencia y la eficacia de los sistemas educativos.

Zaragueti (1999) Desde el punto de vista de la gestión, las IES suponen también un sistema integral de procesos. Por su parte, los procesos son considerados la plataforma operativa de gran parte de las organizaciones y, por su importancia, se han convertido en la base estructural, ya que permiten realizar los cambios estratégicos en las organizaciones.

Partiremos tomando como referencia el concepto del CONEAU (2004) “la gestión institucional (universitaria) está compuesta por un conjunto de factores (recursos, procesos y resultados) que deben estar al servicio y contribuir positivamente al desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión”, cuyo objetivo básico es “...conducir al desarrollo integral de la institución y no a una asociación de unidades académicas aisladas”.

Por otro lado, La consideración de la universidad como institución tiene un carácter particularmente crítico para el análisis y la evaluación de la gestión. La universidad es un universo simbólico, con mitos que contribuyen a otorgar sentido a la realidad, pero que a la vez la construyen y la cristalizan, gobernando el pensamiento y estructurando la vida cotidiana (Clark, 1991, Weick, 2000). Este universo simbólico se va conformado a lo largo de la historia institucional, está cargado emocionalmente y brinda comprensión a la acción.

Por su parte Capella (2002, p. 137), expresa que:

La universidad peruana debe orientar su accionar hacia la participación activa en la construcción de un proyecto nacional de desarrollo integrado, que tenga en cuenta nuestras limitaciones y que se sustente en análisis prospectivos que integren los componentes de tipo económico, político, tecnológico, social, científico, cultural y ético que orienta políticas nacionales respecto de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura como sectores interrelacionarlos en la dimensión de desarrollo global, con la participación de los diferentes actores sociales.

## Competencias laborales

Según Perrenoud, (2004), competencia es “aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Para Fernández, (2005) una competencia es “saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente”.

Por otro lado, Prieto, (2002) dice que la competencia es “ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas”. Mientras que Weinert, (2001) sostiene que competencia “implica tener una habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad”.

Para Bernal (2003) “Las competencias están relacionadas con la puesta en práctica integrada de aptitudes y rasgos de personalidad y, así mismo, con los conocimientos adquiridos”. Las competencias no son aptitudes, aunque éstas son imprescindibles para que aquellas se desarrollen. Las competencias no son puros conocimientos que pueden aplicarse a una tarea específica, en ellas también se incluye una experiencia y un dominio real de esa tarea.

A decir de Spencer, Jr. y McClelland D. (1994) “El concepto de competencias laborales empezó a ser utilizado como resultado de las investigaciones de David McClelland en los años 70, las cuales se enfocaron a identificar las variables que permitieron explicar el desempeño en el trabajo. McClelland logró confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones”.

Según Ibarra (2007) “Competencia laboral es la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no sola-

mente de conocimientos habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser”.

Este modelo se sostiene en la representación de competencias basadas en conductas visibles, la competencia es creada en términos de comportamientos asociados con la realización de tareas. Ignora los procesos de grupos, además relaciona el currículum de educación y capacitación directamente relacionada con las conductas y tareas específicas.

Es la descripción de las grandes tareas independientes que realiza un trabajador en su puesto de trabajo. Es a la vez, la suma de pequeñas tareas llamadas sub competencias. La totalidad de las competencias es la descripción total de las tareas de un puesto de trabajo. Como dimensiones de estudio se operacionalizó y trabajó sobre competencias básicas, competencias conductuales, competencias técnicas y competencias de gestión.

## Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación se empleó el método general científico, se inició con la observación, posteriormente la delimitación del problema junto a las hipótesis y objetivos. Se ha utilizado una muestra censal de 29 trabajadores administrativos de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma. La investigación, por su naturaleza fue de tipo aplicada, se hizo uso del método científico y de modo específico se utilizó el método cuantitativo, con un diseño pre experimental, Se utilizó la técnica de la evaluación y el instrumento la lista de cotejo, con 24 ítems sobre las variables competencias laborales.

El diseño general viene a ser pre experimental. Toda vez que se propuso trabajar con un solo grupo experimental con medición de pre y post-test en los trabajadores administrativos de la universidad nacional autónoma Altoandina de Tarma que recibieron la capacitación. Tal como lo establece Hernández, Fernández y Baptista (1999) se trata de un trabajo pre experimental.

El diseño de la investigación es de tipo pre experimental con pre-test, post-test con un grupo experimental cuyo diagrama es el siguiente:

GE: o1 X o2

Donde:

GE : Es el grupo experimental

o1 y o2 : Es la evaluación inicial y final

x : Es la variable experimental o de tratamiento.

Población y muestra: Hernández (2010, p. 239) manifiesta: "Un estudio no será mejor por tener una población más grande, la calidad de un trabajo investigativo estriba en delimitar claramente la población con base en el planteamiento del problema."

La población objeto de estudio de esta investigación comprende a 29 servidores públicos de contrato CAS que presta servicios en la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma. La muestra fue de tipo censal por ser la población pequeña cuyo grupo estaba conformado o establecido.

Validez y confiabilidad: Para el proceso de validez y confiabilidad se procedió a realizar los siguientes pasos: En primer lugar se elaboró la prueba de actitudes y se procedió a validar por

juicio de expertos con apoyo del docente asesor Dr. Abdías Chávez Epiquén, según el reglamento de la Universidad César Vallejo. Para la valoración de la fiabilidad del instrumento se aplicó una prueba piloto y luego de la medida obtenida en los instrumentos se procedió a la confiabilidad por medio del alfa Cronbach, que es el indicador más utilizado para este tipo de análisis. Como se obtuvieron 0,811 en el test se deduce que el instrumento tiene una excelente confiabilidad.

Para la prueba de hipótesis se utilizó el coeficiente de t de Studen para muestras relacionadas por encontrarse los datos en una escala vigesimal de su equivalente cualitativo categóricos; muy alta, alta, regular, baja, muy baja.

## Resultados

Describiendo las características de la variable y dimensiones de la presente investigación de los 29 servidores públicos de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, sobre las competencias laborales; en el Pre-test, 17 de ellos que es el 59% se encuentra en una escala regular; luego 12 trabajadores que representa el 41% se encuentra en una escala baja; no se registró valores en otras categorías. En el Post-test se observa 6 de ellos que es el 21% se encuentra en la escala regular; 23 trabajadores evaluados o sea 79% se encuentra en la escala alta; no se registró valores en otras categorías. La media aritmética en el Pre-test alcanza un valor de 80,24 y en el Post-test alcanza 103,6 en cuanto a las competencias laborales.

Utilizando los estadísticos de tendencia, los datos con respecto a la variable general expresan diferencias de puntuación en el Pre-test y Post-test, lo que estaría demostrando una influencia significativa de la variable independiente, capacitación en gestión universitaria, en la variable dependiente, competencias laborales.

La prueba de hipótesis utilizó el estadístico de t de Student para muestras relacionadas por diferencia de medias, Puesto que p-valor (oo) es menor al nivel de significancia de 0,05 en consecuencia se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_a$ ), con lo cual contrastamos la hipótesis general de investigación.

Con este resultado, se puede afirmar que, la capacitación en gestión universitaria ha influido favorablemente y significativamente en el logro de competencias laborales del personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma 2017.

## Discusión

El objetivo general de la investigación fue planteado en el siguiente tenor: Determinar la influencia de la capacitación en gestión universitaria en el logro de competencias laborales del personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma 2017. Los resultados que se obtuvo permiten definir que las diferencias de la media aritmética calculadas con el programa estadístico Excel y SPSS, asignan 80.2 para el Pre-test y 103.6 para el Post-test, lo que significa que el efecto de la variable independiente ha ocurrido en la variable dependiente. La capacitación en gestión universitaria ha influido favorable y significativamente en el logro de competencias laborales en el personal administrativo de la Universidad nacional Autónoma Altoandina de Tarma, con nivel de significancia de 0,05 y p-valor = (0), con lo que se comprueba la hipótesis de la investigación.

Estos resultados guarda similitud cercana con la Tesis de Coronel y Fárez (2010), Investigaron: Gestión del talento humano en base a competencias laborales requeridas aplicadas a la empresa "Duramas CIA. LTDA". Trabajo desarrollado en la Universidad de Cuenca Ecuador, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Las conclusiones arribadas fueron: Que las organizaciones deben dar mayor importancia al talento humano que poseen, considerando que es un factor primordial para el funcionamiento, desarrollo y para el cumplimiento de los objetivos planteados. Que se da la mayor importancia al talento de las personas dejando de lado sus habilidades, destrezas, conocimientos que podrían tener un mejor aprovechamiento para el beneficio de la empresa y de su personal. Se ha podido constatar que el sistema administrativo es de tipo autoritario provocando un clima laboral inestable, pérdidas de empleados por contraofertas además, la carencia de herramientas necesarias para la evaluación y desarrollo de su personal. Asimismo las competencias laborales son una herramienta con la cual se puede mejorar la gestión del talento humano en las empresas mediante la ubicación de la persona adecuada en el puesto requerido.

## Conclusiones

La capacitación en gestión universitaria ha influido favorable y significativamente en el logro de competencias laborales del personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma 2017, con significancia al 0,05 y p-valor = (0) con lo que se ha comprobado la hipótesis general de la investigación.

La capacitación en gestión universitaria ha influido favorable y significativamente en el logro de competencias básicas conceptuales del personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma 2017; con significancia al 0,05 y p-valor = (0) con lo que se ha comprobado la hipótesis específica 1 de la investigación.

La capacitación en gestión universitaria ha influido favorable y significativamente en el logro de competencias actitudinales del personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma 2017; con significancia al 0,05 y p-valor = (0) con lo que se ha comprobado la hipótesis específica 2 de la investigación.

La capacitación en gestión universitaria ha influido favorable y significativamente en el logro de competencias técnicas del personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma 2017; con significancia al 0,05 y p-valor = (0) con lo que se ha comprobado la hipótesis específica 3 de la investigación.

La capacitación en gestión universitaria ha influido favorable y significativamente en el logro de competencias de gestión del personal administrativo de la Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma 2017; con significancia al 0,05 y p-valor = (0) con lo que se ha comprobado la hipótesis específica 4 de la investigación.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2014). *Grado de dominio en las competencias directivas para mandos medios del área de producción en una industria de bebidas*. Tesis. Campus Central Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- Alles, M. (2009). *Dirección estratégica de recursos Humanos*. Universidad Nacional de Buenos aires.
- Bernal, A. (2003). *El constructo madurez personal como competencia y sus posibilismos pedagógicos*. Revista Española de Pedagogía, 61 (225), pp. 243-262
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. John Wiley & Sons, Inc.
- Capella, J. (2002). *Desafíos de Foro Educativo en la Hora Actual*. Lima: LAUTREC S.R.L.
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Editorial San Marcos.
- Clark, B. (1991) *The organizational saga in higher education*, en Peterson, Marvin W., ed. Organization and governance in higher education, Needham Height, Ginn Press.
- CONEAU, (2004). *Lineamientos para la evaluación institucional*, Buenos Aires.
- Coronel, M. y Fárez, R. (2010). *Gestión del talento humano en base a competencias laborales requeridas aplicadas a la empresa "Duramas CIA. LTDA"*. Trabajo desarrollado en la Universidad de Cuenca Ecuador.
- Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Disponible en: [www.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/nuevas\\_metodologias\\_docentes](http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes).
- Flores, J. (2011). *Como hacer el proyecto de investigación*. Lima: Edit. Universidad nacional Mayor de San Marcos.
- Granados, M. (2013). *Investigo: Desarrollo competencias laborales y formación de los profesionales en turismo, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - año 2013*. Tesis de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Hernández, y otros (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill. Interamericana.
- Ibarra, A. (2007). *Formación de recursos humanos y Competencia laboral*. Boletín.
- Mejía, E. (2013). *La investigación científica en educación*. Lima: Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Morales, J. (2010). *Elaboración de las descripciones de puestos del departamento de asuntos regulatorios, basados en competencias laborales, en una Empresa Farmacia*. s.l.: s.e.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Santos, A. (1997). *La Luz del Prisma para comprender las organizaciones educativas*. España: Editorial Aljibe.
- Spencer, Jr. y McClelland D. (1994) *Competency Assessment Methods. History and State of the Art*. Hay/Mc. Press.
- Whetten, D. y Cameron, K. (2005) *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson Educación.
- Whetten, D., y Cameron, K. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson.
- Zaratiegui, J. (1999) *La gestión por procesos: Su papel e importancia en la empresa*. *Economía Industrial* 330 (6). Recuperado de: <https://goo.gl/89w25n>



## La educación productiva en el desarrollo agropecuario y en la formación integral de los estudiantes de educación secundaria del distrito de Yarusyacan – Pasco

### Wayu yachachikaa wiñaa talpuychu sikundrya yachapakunat llapan yachayta yachachina Yarusyakan distrituchu – Pasku.

Mery Nora Atencio Rivera\*

#### Resumen

El presente estudio de investigación se realizó en el piso altitudinal Quechua a 3,700 metros sobre el nivel del mar Aprox. De Nivel Tecnológico aplicativo. Siendo el objetivo fundamental mejorar la calidad de vida de los pobladores de la zona rural en base a los trabajos de campo, con el propósito de aliviar la extrema pobreza que existe en el ámbito de estudio. Los cultivos de hortalizas y la crianza de animales menores fueron realizados por los estudiantes del tercero al quinto grado de educación secundaria en forma estratificada. Los trabajos productivos, constituyen grandes aportes en la formación integral de los educandos, debido a que les permite mejorar sus capacidades cognitivas, afectivas y motoras, que a la vez los induce al cambio favorable de actitudes, destrezas y habilidades que les permita insertarse al trabajo productivo estableciendo mejor sus relaciones de comunicación con el medio físico, social y ambiental. La experiencia realizada en educación productiva ha permitido un mejor nivel de formación integral de los estudiantes, obteniendo logros significativos.

#### Palabras clave

educación productiva, desarrollo agropecuario, formación integral.

#### Shuukukuna

##### limana:

milachi yachachina, talpuy wiñaykuna, llapan yachaykuna yachachi.

Recibido: 31 de octubre de 2017 Corregido 18 de marzo de 2018 Aceptado: 18 de abril de 2018.

\*Filiación: Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

#### Datos de la autora

Mery Nora Atencio Rivera. Peruana. Investigadora y docente de educación inicial - primaria. Magister en investigación y tecnología educativa por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – Pasco. Correo: [noratencio@hotmail.com](mailto:noratencio@hotmail.com) ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5902-8986>

## Productive education in agricultural development and in the integral formation of students of high school education Yarusyacan district - Pasco

### Abstract

This research study was conducted in Quechua altitudinal 3,700 meters above sea level approx. Technological level of application, type of quasi-experimental research. Remains the fundamental objective of improving the quality of life for residents of the rural area Based on field work in order to alleviate extreme poverty in the study area. Vegetable crops and small livestock were made by students from third to fifth grade of secondary education in stratified. Productive work, they are major contributions in the integral formation of students, because it allows them to improve their cognitive, emotional and motor skills, which in turn induces the favorable change in attitudes, skills and abilities that enable them to adapt the work I better productive communication and their relationships with the physical, social and environmental.

### Keywords

productive education, agricultural development, integral training.

## A educação produtiva no desenvolvimento agrícola e na formação integral dos estudantes de ensino médio no distrito de Yarusyacan - Pasco

### Resumo

O presente estudo de pesquisa foi realizado no solo altitudinal quíchua a 3.700 metros acima do nível do mar aproximadamente, de Nível Tecnológico aplicativo. O objetivo principal é melhorar a qualidade de vida dos habitantes da área rural com base no trabalho de campo, com a finalidade de aliviar a extrema pobreza que existe no campo de estudo. O cultivo de hortaliças e a criação de pequenos animais foram realizados por alunos do terceiro ao quinto ano do ensino médio de forma estratificada. Os trabalhos produtivos, constituem grandes contribuições na formação integral dos alunos, pois permite-lhes melhorar suas habilidades cognitivas, emocionais e motoras, que por sua vez induz à mudança favorável de atitudes, destrezas e habilidades que lhes permitam adaptar-se ao trabalho produtivo, estabelecendo melhores relações de comunicação com o meio físico, social e ambiental. A experiência na educação produtiva permitiu um melhor nível de formação integral dos alunos, obtendo conquistas significativas.

### Palavras-chave:

educação produtiva, desenvolvimento agrícola, formação integral.

# Introducción

La pobreza impera en el Distrito de Yarusyacán, Provincia y Región Pasco, la población es netamente campesina, sus modos de producción principalmente es la agricultura con limitado avance tecnológico, la ganadería y su explotación es paupérrima, sin asistencia técnica y empresarial, también se dedican al comercio minorista. La precariedad de las vías de comunicación generadas por la falta de mantenimiento, todo esto demuestra que la economía de las familias es vulnerable. La educación es otro problema grande que aquejan al presente estudio, los planes de estudio (currículo) son planteados con criterio fuera de la realidad notándose una desorientación respecto a los objetivos, contenidos y actividades curriculares siendo teoría enciclopedista, robótica, acrítica sin creatividad alguna en los estudiantes. La existencia de un gran número de docentes que no se capacitan de manera constante, escasez de mobiliarios y materiales educativos, la poca vocación profesional son elementos fundamentales que definen la situación educativa en la zona, y apenas existen profesionales en el Distrito de Yarusyacán que puedan intervenir en forma positiva en diferentes niveles de la vida económica, social y política.

La Educación Productiva, responde a las necesidades vitales de la comunidad y no debe ser estática, sino dinámica que permita al educando incentivar al interés por desarrollar una tecnología adecuada a su entorno y conviertan a la Unidad de Gestión Educativa Local en un ente promotor del desarrollo en su localidad, también debe buscar la formación integral del estudiante a través del desarrollo de sus potencialidades bio-psico sociales y espirituales, debe considerar también la formación humanística, de tal forma que los estudios profesionales superiores sean una posibilidad abierta, luego de culminar el colegio.

Por las razones expuestas, mi persona tuvo el interés y deseo de realizar la tesis en bienestar y desarrollo de la Comunidad, de la Institución Educativa y de mi formación profesional como docente enmarcaré propuestas sobre educación productiva en el nivel de educación secundaria. Luego brindaré conocimiento teórico y práctico que sirva al estudiante en el mejoramiento de la producción, productividades agrícolas y pecuarias que permita lograr mayores capacidades de generación de riquezas, enmarcados en la mejora de la calidad de vida del poblador rural.

A continuación se detallan las estrategias que se han considerado para realizar la prueba de las hipótesis del estudio

Hipótesis de Investigación (  $H_1$  ): A mayor educación productiva, mayor será el desarrollo agropecuario y la formación integral de los estudiantes de educación secundaria del Distrito de Yarusyacán – Pasco.

Hipótesis Nula (  $H_0$  ): A mayor educación productiva, menor será el desarrollo agropecuario y la formación integral de los estudiantes de educación secundaria del Distrito de Yarusyacán – Pasco.

Hipótesis Estadística.

$$H_1 = \bar{X}_{G.E.} > \bar{X}_{G.C.}$$

$$H_0 = \bar{X}_{G.E.} \leq \bar{X}_{G.C.}$$

## Materiales y métodos

Estudio de Nivel Tecnológico aplicativo, Tipo de Investigación cuasi experimental, el diseño utilizado fue el experimental con pre - test y post - test. La población estuvo conformado por todos los alumnos del Colegio Nacional “San Francisco de Asís”, siendo 127 alumnos del Distrito de Yarusyacán. (Fig. 1).

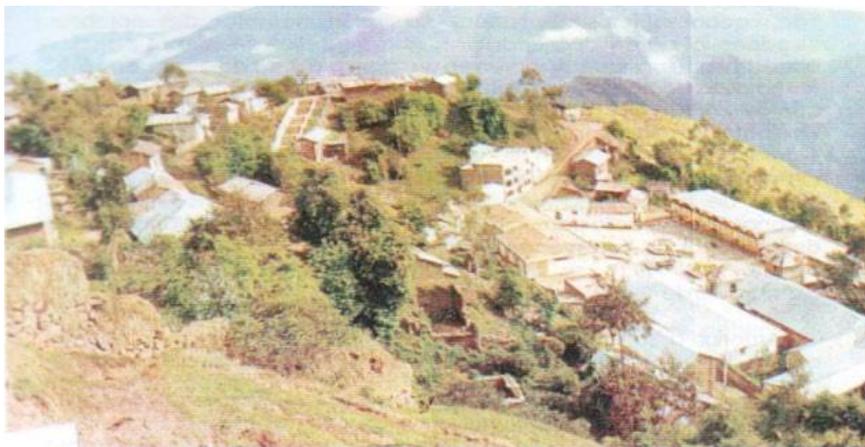


Fig. 1. Yarusyacán donde se llevó a cabo el experimento.

La muestra fue 72 estudiantes, tomado en forma asarizada a los alumnos del tercero, cuarto y quinto grado, siendo el tipo de muestra intencional. Como instrumento se aplicó el formulario de encuestas, que estuvo basado en 10 preguntas cada uno conformado por 5 alternativas, relacionado a obtener el grado de conocimiento sobre educación productiva y desarrollo agropecuario en la formación integral de los estudiantes de educación secundaria del Distrito de Yarusyacán - Pasco.



Fig. 2. Infraestructura de la Institución Educativa

Las clases dirigidas fueron impartidas en las aulas y en el campo en el área de Educación para el Trabajo, sobre educación productiva (Fig. 2). Según el Plan Anual y Unidad de Aprendizaje del área en mención, durante (04) cuatro bimestres; con procedimientos y técnicas de cultivos de hortalizas y crianza de animales menores (cuyes y conejos), y se muestran en los cuadros (01 al 05) y gráfico (01).

Se tuvo experiencias con hortalizas, realizados en el campo experimental de nuestra Institución Educativa, en una extensión y un área total de 286m<sup>2</sup>, el cual estuvo previamente cercado; considerando, ocho (08) parcelas demostrativas, cuyas dimensiones fueron de 6m de largo x 3m de ancho, distribuidos uniformemente; realizando los trabajos de campo en el mes de mayo del 2005. (Fig. 3).

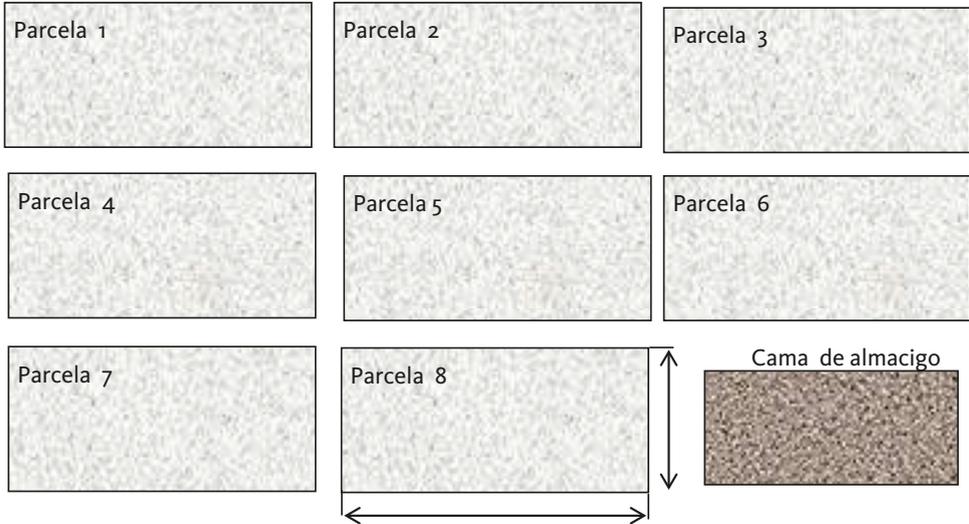


Fig 3. Plano de ubicación de parcelas

Procediendo con la preparación del terreno, haciendo uso de herramientas agrícolas ancestrales, que consistió en la roturación de la tierra, el desterronado y mullido, la eliminación de malezas, el nivelado y la demarcación de parcelas, la incorporación de materia orgánica al terreno agrícola y los riegos frecuentes, en el mes de junio.

El trazado de hileras para la siembra de cinco (05) especies hortícolas a través de la siembra directa y en las tres (03) restantes se realizó la siembra indirecta (almácigo-trasplante), en el mes de julio; para lo cual, se preparó camas de almácigo en una extensión de 3m<sup>2</sup>, los mismos que fueron demarcados con estacas empleando ramas de los árboles, luego de la siembra se procedió a sujetar con cordel las estacas para colocar pajas secas, sin olvidar los riegos frecuentes, donde las semillas permanecieron hasta su germinación y cuando las plantitas ya tenían de 4 a 5 hojitas quedando lista para ser trasplantado.

Con un año de anticipación se instaló forrajes anuales y perennes tales como avena y cebada. También se han instalado cinco (05) especies forrajeras en asociación (trébol rojo y blanco, rye grass inglés e italiano y dactylis glomerata). (Figs. 4 y 5).



Fig. 4. Corte de forrajes para alimentar a los animales



Fig. 5. Observación de forrajes con estudiantes

Simultáneamente se realizó la construcción del galpón con ventanas amplias protegidas con mallas metálicas, para mantener una buena ventilación (Fig. 6). Luego se procedió a construir pozas empleando madera (Fig. 7). También se empleó jaulas metálicas de tamaño estándar (1m x 0.5m x 0.4m) (Fig. 8). Luego, se prepararon nidales para las futuras camadas, empleando madera.

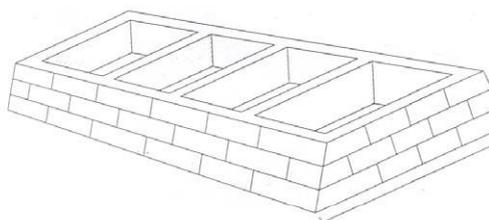
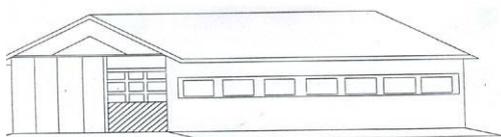


Fig. 7. Modelo de poza para crianza de cuyes

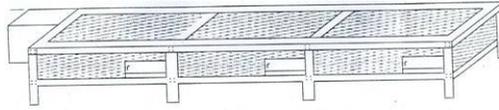


Fig. 8. Modelo de jaula para crianza de conejos

Los grupos, tuvieron trabajos de campo relacionados al desarrollo agropecuario a través de la educación productiva, que contribuye a la formación integral de los estudiantes del Colegio Nacional “San Francisco de Asís” del Distrito de Yarusyacán- Pasco, desarrollando las siguientes labores de campo.

La metodología fue llevada en forma práctica en el campo, observando su desarrollo y producción de hortalizas. La producción de cuyes y conejos en sus diferentes fases de crianza a través del sistema intensivo en el galpón. Brindándoles en primera instancia conocimientos teóricos y luego la parte práctica; que despertó, gran interés que tienen los estudiantes por el trabajo agropecuario, siendo requisito indispensable para buscar el desarrollo agropecuario y mejorar la calidad de vida de los pobladores del ámbito de estudio.

## De la instalación del huerto escolar

**Primera Fase:** Inicio: Ubicación y cercado del terreno, preparación del terreno, almácigos, demarcación de parcelas demostrativas, adquisición de semillas certificadas, adquisición de materia orgánica (estiércol de carnero, cuy y conejo), Hortalizas sembradas: zanahoria, nabo, betarraga, rabanito, espinaca, lechuga, col y cebolla. Las labores culturales (riegos, eliminación de malezas, deshaje o raleo, aporques).

**Segunda Fase:** Final: Poder germinativo, densidad de siembra, altura de la planta, período vegetativo y calidad del producto.

**De los Cuyes:** Para la crianza de animales menores (cuyes y conejos), se ha previsto los siguientes: ubicación del terreno para la construcción del galpón, pozas y jaulas respectivas, adquisición de ejemplares machos y hembras mejorados del Tipo “A” y del Tipo “B”, crianza intensiva que considera el manejo propiamente dicho alimentación, reproducción y sanidad. Parámetros Evaluados: empadre, parición, lactación y destete.

**De los Conejos:** Adquisición de reproductores machos y hembras de la raza Nueva Zelanda y California, Crianza intensiva en jaulas que se considera el manejo: alimentación, reproducción y sanidad. Parámetros Evaluados: empadre, parición, lactación y destete.

**De la Ejecución:** Para la instalación del huerto escolar se tuvo una extensión y un área total de 286 m<sup>2</sup>, divididos en ocho (08) parcelas; luego, se realizó la conducción de los cultivos de hortalizas como la preparación del terreno que consiste en la roturación de la tierra o barbecho, el desterronado y mullido, la eliminación de malezas, la nivelación, la demarcación de parcelas, la incorporación del estiércol de corral al terreno agrícola con riegos frecuentes, el trazado de hileras para realizar la siembra de cinco (05) especies hortícolas a través de la siembra directa y en las tres (03) restantes se realizó la siembra indirecta (almácigo-trasplante); para lo cual,

se preparó camas de almácigo donde permanecieron las semillas hasta su germinación. Cada parcela presentó ocho (08) hileras y el distanciamiento entre hilera fue de 0.30 cm., y entre planta y planta 20 cm respectivamente. La cantidad de semilla certificada usada por parcela fue 224 unidades, inmediatamente después de la siembra directa e indirecta (almácigo-trasplante) se procedió a realizar las labores culturales como el riego frecuente y al cabo de los primeros quince (15) días se realizó las labores culturales; como la eliminación de malezas, el deshaje o raleo, los aporques. (Figs. 9, 10 y 11).



Fig. 9. Estudiantes realizando las labores culturales

Se tomaron medidas preventivas para evitar el ataque de insectos



Fig. 10. Eliminando malezas, deshaje o raleo

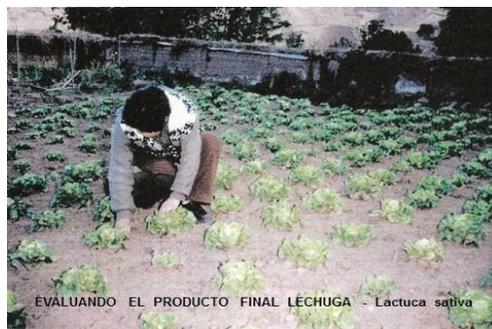


Fig. 11. Evaluando el producto final

Acerca de la crianza de cuyes y conejos se llevó a cabo la crianza intensiva de ocho (08) cuyes machos, siendo cuatro (04) del Tipo "A" y cuatro (04) del Tipo "B" y 32 hembras en ambos casos en la fase de recria que fueron criados en un galpón de 63 m<sup>2</sup>, de largo 9 m y de ancho 7 m, en pozas de 1 m de largo x 1 m de ancho x 0.6 m de profundidad, y para las camas se empleó paja, panca de maíz y coronta molido. (Fig.12).



Fig. 12. Vista lateral del galpón de cuyes y conejos

Se brindó alimentación sana y balanceada a base de forrajes, concentrados comerciales y preparados a base de avena, cebada y centeno molidos, así como el suministro de agua limpia y fresca. (Figs. 13 y 14).



Fig. 13. Alimentando a los cuyes



Fig. 14. Conejos de la raza Nueva Zelanda

Se procedió a la selección de los cuyes por tipo, sexo y edad, aprovechando el destete. Y para la reproducción se aprovechó el celo post partum, esto con la finalidad de incrementar la población animal para su comercialización como futuros planteles de reproductores y los que no tienen condiciones destinarlos para el consumo humano. (Figs. 15 y 16).



Fig. 15. Selección de cuyes por tipo, sexo y edad



Fig. 16. Reproductora hembra del Tipo «A»

También se inició la crianza de conejos; siendo 2 machos y 6 hembras de la raza Nueva Zelanda y California respectivamente en jaulas metálicas de tamaño estándar (1 m largo x 0,5 m de ancho x 0,4 m de alto), luego se prepararon los nidales para las futuras camadas empleando madera, en todo momento se tuvo en consideración el manejo zootécnico en forma eficiente y se tomaron las medidas preventivas para mantener una buena producción y productividad.

## Resultados

Los resultados fueron altamente significativos durante el desarrollo del estudio. Se aplicó las medidas de tendencia central estadísticamente: el promedio, la desviación estándar, la varianza y el coeficiente de variabilidad; tanto para la fase final del grupo control y el grupo experimental (ver cuadros y gráficos estadísticos). De la misma forma, la descripción y análisis permite realizar la prueba de hipótesis en relación a las variables del presente estudio.

## Procesamiento de Datos

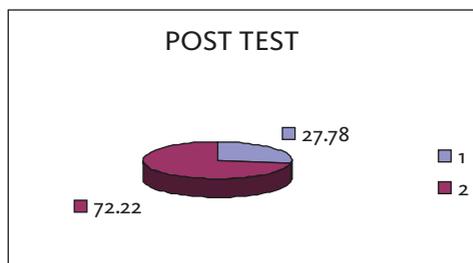
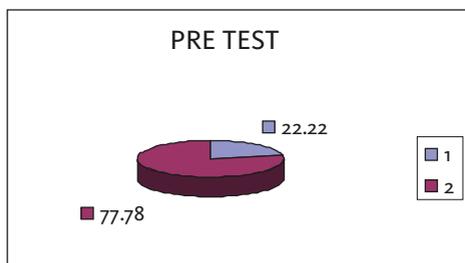
Variable independiente: Educación Productiva  
Cuadro 1: Conceptualización de la educación productiva

ITEM	Grupo control				Grupo experimental			
	Pre-test		Post test		Pre-test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A. Es una meta.	10	27.78	08	22.22	06	16.67	01	2.78
B. Es un objetivo.	08	22.22	10	27.78	09	25.00	02	5.56
C. Es un título.	09	25.00	07	19.44	07	19.44	--	0.00
D. Proceso para satisfacer las necesidades del ser.	05	13.89	08	22.22	10	27.78	33	91.67
E. Ninguna anterior.	04	11.11	03	8.33	04	11.11	--	0.00
TOTAL	36	100	36	100	36	100	36	100

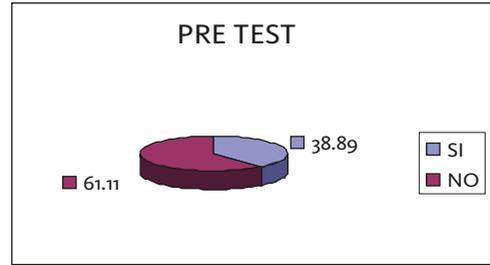
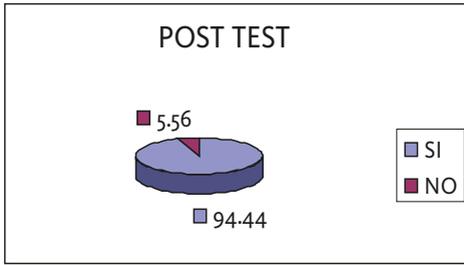
Fuente: Encuesta a Estudiantes.

Análisis: En el grupo control pre-test 05 (13.89%) y post test 08 (22.22%), los estudiantes tenían el concepto de educación productiva en menor proporción, mientras que en el grupo experimental pre-test 10 (27.78%) contestaron positivamente y en el post test 33 (91.67%) contestaron eficientemente sobre el ítem planteado, siendo altamente significativo, lo que demuestra en los estudiantes el desarrollo de capacidades cognitivas.

Gráfico 1: Importancia de los estudiantes al desarrollo agropecuario grupo control (%)



grupo experimental (%)



Variable dependiente: formación integral

Cuadro 2: herramientas que conocen los estudiantes

ITEM	Grupo control				Grupo experimental			
	Pre-test		Post test		Pre-test		Post test	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A. Lampa, pico, cinta métrica.	09	25.00	08	22.22	10	27.78	02	5.56
B. Cashu, wincha, azadón.	06	16.67	09	25.00	05	13.89	01	2.78
C. Pico, lampa, azadón, cashu, tacla	09	25.00	08	22.22	09	25.00	01	2.78
D. Todas las anteriores.	11	30.56	10	27.78	11	30.56	32	88.89
E. Solamente A y B.	01	2.78	01	2.78	01	2.78	--	0.00
TOTAL	36	100	36	100	36	100	36	100

Fuente: Encuesta a estudiantes.

Análisis: En el grupo control pre-test 11 (30.56%) y post test 10 (27.78%), los estudiantes opinaron que conocen algunas herramientas agrícolas, mientras que en el grupo experimental pre-test 11 (30.56%) y post test 32 (88.89%) llegaron a conocer eficientemente dichas herramientas, siendo el resultado altamente significativo, demostrando los estudiantes sus capacidades cognitivas y destrezas motoras para operar las herramienta agrícolas.

Variable dependiente: desarrollo agropecuario.

Resultados obtenidos (producción de hortalizas).

Cuadro 3: Final de la siembra para el grupo experimental

BLOQUES	Zanahoria	Nabo	Betarraga	Rabanito	Espinaca	Lechuga	Col	Cebolla	TOTAL
1	25	25	26	28	26	26	28	24	208
2	24	24	25	28	26	25	27	24	203
3	24	23	24	26	26	26	28	25	202
4	25	24	24	27	25	26	26	24	201
5	24	26	25	27	26	25	26	23	202
6	25	25	24	27	24	27	25	25	202
7	23	25	23	26	25	26	28	23	199
8	23	23	24	28	25	26	27	25	201
TOTAL	193	195	195	217	203	207	215	193	1618

$$\bar{X} = 202,25 \quad S = 9,216 \quad S^2 = 84,938 \quad C.V. = 4,6\%$$

**Interpretación:** La siembra se inició con la preparación del terreno y las labores agrícolas programadas, tanto para los grupos control y experimental, en cada parcela demostrativa se sembró igual número de semillas certificadas 28 (224). Al inicio se utilizó 1 792 y al final de la siembra para el grupo control se obtuvo 980 plantitas de las especies de hortalizas, estos resultados no son óptimos en el aspecto productivo. Al final de la siembra para el grupo experimental los resultados fueron la obtención de productos de calidad obteniéndose 1 618 como producto final y se obtuvo 638 plantitas más de diferencia comparado al grupo control. Esto demuestra, que el educando tiene interés, dedicación y actitud positiva para la educación productiva y el desarrollo agropecuario.

Cuadro 4: Fase final de la crianza de cuyes

Nº ANIMALES	TIPO "A"	%	TIPO "B"	%
MACHOS	14	20	17	19
HEMBRAS	56	80	71	81
TOTAL	70	100	88	100

**Interpretación:** En la fase final el grupo control obtuvo 14 machos y 56 hembras con 20% y 80% respectivamente, para el grupo experimental los resultados fueron 17 machos y 71 hembras con 19% y 81% aquí los resultados fueron óptimos llegando a un total de 88 animales, esto nos demuestra que su crianza es ventajosa frente al Tipo "A" en cuanto a prolificidad se refiere, se adaptan fácilmente a la zona de crianza (Yarusyacán).

Cuadro 5: Fase final de la crianza de conejos

Nº animales	Raza california	%	Raza nueva zelanda	%
MACHOS	06	14	08	15
HEMBRAS	36	86	44	85
TOTAL	42	100	52	100

**Interpretación:** El grupo control arrojó 42 conejos entre machos y hembras de la Raza California con (14 y 36%), y el grupo experimental demostró ser más productivo, puesto que se logró 52 conejos de la raza Nueva Zelanda con (15 y 85%). Fue óptima su crianza, por presentar una carne de excelente calidad, de fácil digestión, con bajo colesterol, alimento indispensable para los pobladores de altura. Su alimentación estuvo basada en base a forrajes, concentrados, agua limpia y fresca, no hubo plagas ni enfermedades durante la investigación desarrollada.

## Discusión

Dado que el grupo experimental fue el de mayor relevancia en hortalizas, crianza de cuyes y conejos, sobre el aprendizaje y conocimientos agropecuarios adquiridos por los estudiantes y llegaron a conocer que el desarrollo agropecuario es de vital importancia en su formación integral. La educación productiva como alternativa de desarrollo contribuye a mejorar los conocimientos, la aplicación y el mejoramiento en las actividades agrícolas y pecuarias; porque, le permite mejorar su alimentación, logrando el bienestar y desarrollo para la mejora de la calidad de vida del poblador rural andino, en el Distrito de Yarusyacán - Pasco. La experiencia

realizada en educación productiva, ha permitido un mejor nivel de formación integral de los estudiantes. En la prueba post-test, del grupo experimental, se obtuvo logros significativos y esto corrobora con los objetivos propuestos en el presente estudio de investigación.

Dewey J. (1967) afirma que “El problema de la educación es, finalmente que la sociedad vea claramente su propia condición y sus necesidades y se decida a satisfacerlas. Si se obtiene ese reconocimiento, no tendremos por qué cuidar de la acción consecuente. Si la comunidad comprende que se está educando sobre la base de una vida que se ha quedado atrás, se dedicará con los recursos materiales y financieros necesarios a satisfacer las necesidades de la hora presente”.

Según Calero Pérez, M. (1993 – 1997) menciona que para alcanzar hábitos de educación y trabajo urge desarrollar la autoestima del alumno. Y la autoestima es producto del autoconcepto que cada uno tenemos de nosotros mismos, lo que posibilita la formación y reforzamiento de hábitos. El joven aprende; haciendo, trabajando, creando y su aprendizaje es más real. Muchos padres sobre todo en las zonas urbanas y aún en las rurales, por falta de sentido común dicen a sus hijos: mientras yo viva y tengo fuerzas tú no tienes que trabajar y sólo dedícate a estudiar. Su mentalidad machista tampoco admitía que ayude a su madre en los quehaceres de su casa. Su hijo era estudiante y sólo debía vincularse con los libros y estudiantes como él. El desarrollo económico de un pueblo depende en gran medida de la preparación y trabajo de sus miembros y por ello es necesario que la Institución Educativa, despierta una conciencia favorable al desarrollo de la economía rural”.

Hidalgo Santillán (1992) sostuvo “Es tiempo de cancelar con el intelectualismo, verbalismo y enciclopedismo de la educación peruana e ir hacia la implantación de una educación activa, para el trabajo. Los conocimientos no son adornos, la escuela debe preparar y habituar para el trabajo”.

Oteiza y Carmona (1993) menciona “Es el arte de utilizar a los animales domésticos y plantas comestibles, especialmente con miras a su mejor aprovechamiento o a su explotación agropecuaria”.

Chavez Anaya (1993), conceptualiza que el “Huerto es un terreno de pequeña extensión donde se cultiva una gran variedad de plantas destinadas al consumo familiar diario. En él se cultivan hortaliza, plantas aromáticas, medicinales, frutales, flores, etc.”

Zevallos Diógenes (1989) opina, “La cunicultura es la crianza técnica del conejo, nos brinda excelente carne, altamente nutritiva por su elevado contenido en proteínas. La base de su crianza radica en que la explotación debe realizarse dentro de un manejo integral, si consideramos que las fuentes de proteínas están pasando por una crisis nacional. Otra razón de su crianza es que ésta especie es prolífica y precoz”.

Se recomienda que la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión de la Escuela de Post Grado, deba fomentar y promover investigaciones basadas en proyectos productivos, como alternativa de desarrollo en las comunidades de nuestra Región, con la finalidad de generar recursos económicos, sociales y culturales.

También se debe capacitar a los docentes - alumnos, padres de familia, sobre educación agropecuaria, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los pobladores rurales. Valorar y respetar los recursos bióticos y abióticos de la región

Aprovechar los recursos naturales de manera sostenible y asegurando éstas para las generaciones futuras. Mantener la diversidad biogenética en flora y fauna silvestre de nuestras zonas de vida y Promocionar un Programa Regional de Educación Agropecuaria, teniendo indicadores: contenidos curriculares, diversificación curricular, sobre educación productiva que promueva la cultura para el trabajo.

## Conclusiones

El grupo experimental fue el de mayor relevancia en hortalizas, crianza de cuyes y conejos, sobre el aprendizaje y conocimientos agropecuarios adquiridos por los estudiantes.

Los estudiantes llegaron a conocer de que el desarrollo agropecuario es de vital importancia en su formación integral.

La educación productiva como alternativa del desarrollo, contribuye a mejorar los conocimientos, la aplicación, y el mejoramiento en las actividades agrícolas y pecuarias; porque, le permite mejorar su alimentación, logrando el bienestar y desarrollo para la mejora de la calidad de vida del poblador rural andino, en el distrito de Yarusyacán-Pasco.

La experiencia realizada en educación productiva, ha permitido un mejor nivel de formación integral de los estudiantes.

En la prueba post-test, del grupo experimental, se obtuvo logros significativos, y esto corrobora con los objetivos propuestos en el presente estudio de investigación.

## Agradecimientos

De manera muy especial a mi padre celestial ¡Jehová de los ejércitos!, por darme la oportunidad de seguir viviendo, luego de haber tenido un accidente de tránsito cuando me dirigía a mi centro de trabajo. También agradezco a mis maestros de la Escuela de Post Grado, mención Investigación y Tecnología Educativa, quienes me impartieron sus sabios conocimientos en las aulas universitarias.

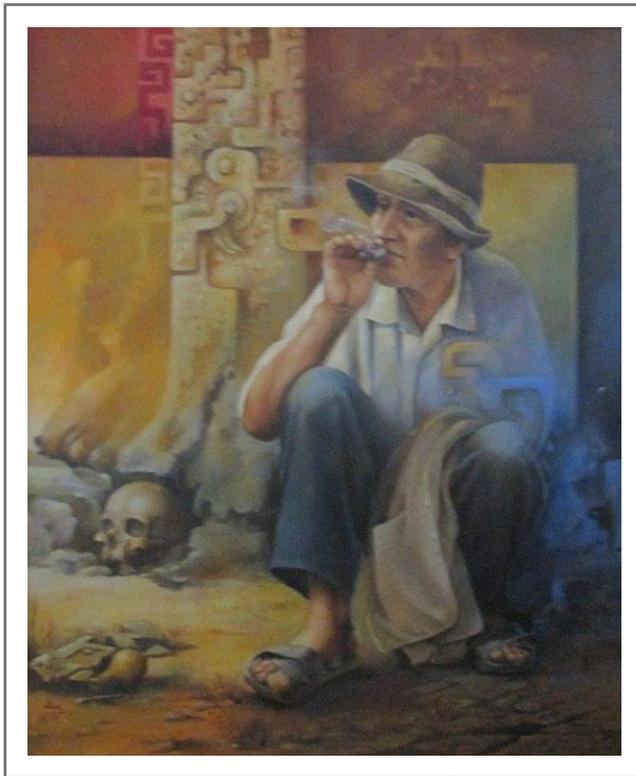
A mi alma Máter la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, como entidad promotora del bienestar y progreso colectivo, teniendo la visión fundamental de transmisión de conocimientos y el desarrollo de la investigación.

A mis colegas de estudio, y muy especialmente a los de mi equipo de trabajo llamado “Carrión”; con quienes, compartimos ideas, tuvimos discrepancias, que constituyen aportes en mi formación académica y profesional.

A mis alumnos(as) del nivel secundario del Distrito de Yarusyacán, que colaboraron en el desarrollo de la presente tesis y también a mi familia, por considerarlos como un valor inmenso e inolvidable al superarme en el campo pedagógico e investigativo.

### Referencias bibliográficas

- Calero, Mavilo. (1993) (1997). *Niño: Educación y Trabajo Constructivismo*. Lima: Edit. San Marcos.
- Chavez, A. (1993). *El Huerto Escolar*. Pasco: CIA MILPO S.A.
- Dewey, Jhon. (1967). *La Educación de Hoy*. Bs.As.: Edit. Losada S.A.
- Hidalgo, S. (1992). *Educación Activa para el Trabajo*. Lima: Edit. Universo.
- Oteiza y Carmona, (1993). *Diccionario de Zootecnia*. México: Edit. Trillas
- Zevallos, D. (1989). *Crianza de Conejos*. Lima: Edit. San Marcos.



*Horizonte de la Ciencia 8* (14) enero-junio 2018 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X  
Surichaqui, Rolando (s.f.) *Sin título*. Escuela Superior de Formación Artística Pública San Pedro de Cajas.

## Pautas para la presentación de artículos y reseñas

1. *Horizonte de la ciencia* recibe artículos, ensayos y reseñas inéditas, originales y escritos en español o portugués. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor. Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento. Se permite la reproducción total o parcial de los trabajos siempre y cuando se explicita la fuente.
2. Las colaboraciones serán aceptadas gratuitamente. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de académicos externos, manteniéndose el anonimato entre autores y dictaminadores. Los artículos son evaluados primero por Director, con el apoyo de la Asistente de Redacción, es de carácter estrictamente formal y se valora si el texto sigue las normas editoriales y de presentación de originales. Luego con el apoyo de los Miembros de la Comisión Científica, si decide si el artículo se adecua o no a los objetivos de *Horizonte de la Ciencia*. Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo convenientes. Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación el autor debe firmar una autorización a la Universidad Nacional del Centro del Perú para la cesión de sus derechos para su edición postprint, bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar, en la página web de la revista, una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su nacionalidad, filiación institucional, grados académicos y código de identificación ORCID.
4. En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y en español o portugués, un resumen que no supere las 100 palabras y una lista de un máximo de cinco palabras clave en los idiomas señalados.
5. El texto debe ser redactado en procesador de textos Word a doble espacio y sin espacios adicionales entre párrafos, justificado; con un tipo de fuente de 12 puntos. Todos los márgenes tienen 2,5 cm.
6. La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de papel tamaño A4. La extensión de las reseñas y entrevistas no debe superar las 4 cuartillas.
7. Las notas al pie deben ir a espacio simple y con un tipo de fuente de 10 puntos. No serán de carácter bibliográfico, sino de comentario o ampliación.
8. El uso de itálicas o cursivas es exclusivamente para títulos de obras (libros, películas, artículos, etc.), para expresiones o citas en lengua extranjera y para resaltar fragmentos de frases o palabras. Para enfatizar éstas últimas en una cita es necesario incluir la expresión “énfasis nuestro” o “énfasis del autor” en el caso que el énfasis haya sido realizado por el mismo autor citado.
9. Las negritas sólo se usan para títulos y subtítulos del artículo.
10. El uso total de mayúsculas sólo es posible para el título principal del artículo.
11. Las subdivisiones o subtítulos del artículo deben usar la numeración arábiga.
12. Las ilustraciones, cuadros, figuras y gráficos deben estar en alta definición pudiendo estar en color o a blanco y negro.

13. Si el autor lo cree necesario podrá anexar documentos y archivos que tengan relación directa con el contenido del texto.
14. Dentro del cuerpo de texto las citas literales de hasta cuatro líneas deben de ir entre comillas. Las citas que sobrepasen las cuatro líneas deben comenzar en una nueva entrada justificada y con espacio simple entrelíneas. El texto debe estar con sangría total a la izquierda de 1,25 cm. La revista emplea el sistema APA de referencias o citas parentéticas, sean estos literales o textuales (entre comillas) o parafraseados.
15. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página:  
Las reseñas de libros y eventos académicos registrarán todos los datos bibliográficos:  
Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993) (Kernis et al., 1993)

En la investigación desarrollada por Kernis (1981 a)...

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

Libro: Autor. (año) *Título en cursivas*. Ciudad: Editorial.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo, UNCP.

Capítulo de libro: Autor. (año) Título del capítulo. Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro) *Título del libro* (cursivas). Ciudad: Editorial. páginas.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Artículo: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre de la revista* (cursivas) volumen y/o número en arábigos. páginas.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.

Web: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre del sitio* (cursivas). Fecha de publicación. Fecha de consulta (día-mes-año). URL completo.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18-02- 2014)  
<http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

# Termos gerais para submissão de trabalhos

1. *Horizonte de la Ciencia* receberá trabalhos inéditos, originais e escritos em espanhol e português, cabendo aos autores a inteira responsabilidade pelo texto enviado. A submissão de um trabalho a *Horizonte de la ciencia* implica que o mesmo não tenha sido publicado anteriormente e que não tenha sido enviado simultaneamente a outro periódico.
2. As colaborações serão aceitas a título gratuito e a revista submeterá os textos à leitura e à avaliação por parte de pares acadêmicos. Os trabalhos recebidos passam por filtros de avaliação: o *primeiro filtro*, realizado pelo Diretor com o apoio da Assistente de Redação, é de caráter estritamente formal e avalia se o texto segue as normas editoriais e de apresentação. O *segundo filtro*, realizado pela Comissão Cientista, decide se o artigo se adequa ou não ao escopo de *Horizonte de la Ciencia*. Finalmente o Diretor envia uma carta decisória o autor. A carta pode: i) aceitar o artigo para publicação, sem ou com alterações; ii) sugerir que o texto seja reapresentado para avaliação, sempre que feitas revisões substantivas; ou iii) negar a publicação. Depois que o autor tenha conhecimento da aceitação de seu artigo enviara a carta da autorização de publicação devidamente assinada para a edição postprint, sob a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Com o objetivo de fomentar o dialogo do autor com os leitores o autor do texto deve proporcionar na página web da revista, um endereço eletrônico certo e um microcurrículo que especifique sua nacionalidade, filiação institucional, graus acadêmicos e código da identificação ORCID.
4. O texto deverá ser precedido tanto de um titulo como de um resumo e palavras chave em inglês ademais do titulo e resumo em o idioma gerai do texto (português ou espanhol). O resumo no excederá a extensão de até 100 palavras e deverá conter apresentação concisa e global do trabalho. O máximo de palavras chave são cinco.
5. Todos os textos deveram estar escritos em processador Word, justificados, com a fonte Arial, corpo 12, duplo espaçamento entrelinhas e sem espaço entre os parágrafos. Todas as margens (superior, inferior, esquerda e direita) devem ter 2,5 cm.
6. Acerca da extensão: os artigos científicos devem ter no mínimo 12 e no máximo 20 páginas. As resenhas de livros ou eventos acadêmicos e as entrevistas não excederam as quatro páginas.
7. As notas de rodapé, quando necessárias, devem se restringir a comentários explicativos e devem aparecer no rodapé, em fonte do corpo 10, justificado. As notas não devem ser usadas para referências bibliográficas.
8. O uso de itálico deverá ser exclusivamente para títulos de obras (livros, filmes, artigos, etc.) e, no corpo do texto, para expressões ou citações em língua estrangeira e/ou para destacar expressões. Para enfatizar trechos da citação, é necessário, ao destacar o trecho, incluir a expressão: “grifo nosso” ou “grifo do autor” nos casos em que o destaque já faça parte da obra consultada.
9. O uso de negritas deverá ser exclusivamente para o título y subtítulos do artigo.
10. O uso de caixa alta é exclusivo para o título do artigo.
11. As secções do artigo deveram usar numeração arábica.
12. As Ilustrações, figuras e gráficos devem estar em alta definição e podem ser coloridas ou em preto e branco.
13. Caso o autor julgue necessário, poderá anexar documentos e/ou arquivos que tenham relação direta com o que for apresentado no texto.
14. As citações no corpo do texto deverão seguir as regras do estilo APA. As citações diretas de até quatro linhas deverão vir entre aspas no corpo do texto. A citação que ultrapassar

quatro linhas deverá começar em uma nova entrada justificada e com espaço simples entrelinhas. O texto deverá ter recuo de 1,25 cm à esquerda e não possuir tabulação de parágrafo na primeira linha.

15. Após cada citação (direta ou indireta), deverá vir a referência bibliográfica no formato: (Sobrenome do autor, data de publicação, número das páginas). As referências das resenhas e dos eventos acadêmicos são completas, como o modelo: Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993)

(Kernis et al., 1993)

Pesquisa feita por Berndt (1981 a)...

...(citado por Smith, 2003 p. 102).

16. Ao final do artigo, todas as referências feitas ao longo do texto deverão constar na lista abaixo o título "Referências bibliográficas" organizada em ordem alfabética segundo o sobrenome do autor. A bibliografia não deve conter nenhuma obra que não tenha sido citada explicitamente no corpo do texto.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*, Huancayo, UNCP.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18/02/2014) <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

## Convocatoria

La revista *Horizonte de la Ciencia* inicia su convocatoria para el décimo sexto número. *Horizonte de la Ciencia* es una publicación impresa de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú cuyo objetivo es la difusión de ensayos y artículos originales en las áreas de humanidades, ciencias sociales y educación.

En esta oportunidad convoca a los autores e investigadores interesados en presentar los resultados de sus investigaciones y/o reflexiones en las áreas de la revista; sugiriendo que dichos estudios ofrezcan abordajes transdisciplinarios.

También se recibirán las siguientes contribuciones.

1. Reseñas de libros publicados en los últimos tres años.
2. Reseñas de eventos académicos (Congresos, coloquios, seminarios, etc.) desarrollados en los últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconocidos pedagogos latinoamericanos.

El plazo para el envío de los textos es el día **18 de setiembre de 2018**, los cuales serán evaluados por pares académicos y ulteriormente publicados en el mes de julio. Los artículos científicos que no aborden las temáticas de la revista no serán aceptados. Los textos deben ser subidos al portal de la revista: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Consultas a los siguientes correos: [horizontedelaciencia@uncp.edu.pe](mailto:horizontedelaciencia@uncp.edu.pe) / [yanlivargas@hotmail.com](mailto:yanlivargas@hotmail.com)

## Chamada para artigos

A revista *Horizonte de la Ciencia* abre a chamada para seu numero 16. O objetivo da revista é a difusão de artigos originais em as áreas das humanidades, das ciências sociais e da educação. *Horizonte de la Ciencia* e uma publicação impresa da Unidade de Pós-Graduação da Faculta de Educação da Universidad Nacional del Centro del Perú.

Nesse sentido, *Horizonte de la Ciencia* convida os autores e pesquisadores interessados a apresentar uma reflexão acerca das temáticas da revista, sugerindo que ditos estudos ofereçam abordagens transdisciplinares.

TAMBÉM RECEBEREMOS AS SEGUINTE CONTRIBUIÇÕES:

1. Resenhas de livros lançados nos últimos três anos.
2. Resenhas de eventos acadêmicos (Congressos, Colóquios, Seminários, etc.) realizados nos últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconhecidos pedagogos latino-americanos.

O prazo para envio de textos é o dia **18 de setembro de 2018**. Todos os textos serão analisados e avaliados por pares acadêmicos para possível publicação. Os artigos científicos que não estiverem de acordo com as temáticas não serão aceitos. Os textos devem ser carregados no portal da revista: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Consultas aos seguintes e-mails: [horizontedelaciencia@uncp.edu.pe](mailto:horizontedelaciencia@uncp.edu.pe) / [yanlivargas@hotmail.com](mailto:yanlivargas@hotmail.com)

Atentamente/Atenciosamente,  
Los Editores/Os editores.

[www.uncp.edu.pe](http://www.uncp.edu.pe)  
[www.upgeducacion.com](http://www.upgeducacion.com)  
[www.educacionuncp.edu.pe](http://www.educacionuncp.edu.pe)

UPG - FACULTAD DE EDUCACIÓN

Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer Nivel (Ambiente 311)

Teléfono (064) 481069 Anexo 3249

<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>



# HORIZONTE DE LA CIENCIA

