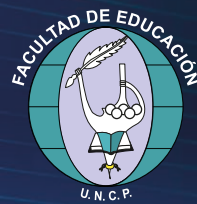




HORIZONTE DE LA CIENCIA



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

AÑO 5

No. 08

JULIO, 2015



Huancayo, Junín, Perú



AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR

Dr. Jesús Pomachagua Paucar

VICERRECTOR ACADÉMICO

Dr. Jorge Castro Bedriñana

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Dr. Carlos Prieto Campos

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Dr. Luis Huaytalla Torres

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

Dr. Nicanor Moya Rojas

COORDINADOR ACADÉMICO

Dr. Luis Baltazar Castañeda

COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Dr. Jesús Tello Yance

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

Alba Adriana Toledo Orihuela, Universidad del Valle de México

Carolina Franco de Johanson, Universidad de Estocolmo, Suecia

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

Carlos Mezarina Aguirre, Universidad Continental, Perú

Julio 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

Equipo de revisión, redacción

Alberto Chavarria Muñoz

Ingrid Aquino Palacios

Equipo de traducción

Anibal Cárdenas Ayala

Juan Reymundo Vega

Equipo de edición, diagramación, diseño y arte

Juan De La Cruz Contreras

Omar Manrique Marquez

Bladimiro Soto Medrano

Proyecto de digitalización y revista electrónica

Rusel Hilario Daga Salazar

Jhaqui Guissela Salazar León

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

Domicilio: Ciudad Universitaria UNCP – Facultad de Educación

Teléfono (064) 248152/ (064)247115

e-mail: revista_horizontedelaciencia@yahoo.com

web www.upgeducacion.com

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. 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 y las humanidades; esto es, de disciplinas como la filosofía, literatura, estética, antropología, historia, sociología, psicología, teología, comunicación, etc.; así como investigaciones de otras disciplinas vinculadas a las áreas señaladas. 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.

Contenido

Editorial	5
Sección: Investigación en Humanidades	
Relações entre linguística aplicada, comunidades multilíngues, pós-estruturalismo e tradução <i>Juliana Cunha Menezes</i>	9
Errores lingüísticos y ortográficos del español en avisos publicitarios <i>Ingrid Maritza Aquino Palacios</i>	23
Etnografía del bautizo de la “t´anta huahua” en Juliaca: la fiesta como práctica de las reglas sociales entre los jóvenes <i>Fredy Machicao Castañón</i>	31
Naturaleza de los cuestionamientos filosóficos y sociológicos de Mario Bunge a la filosofía materialista dialéctica <i>Nicanor Moya Rojas</i>	39
Una evaluación epistemológica de la psicología como ciencia <i>Yone Kasely Esteban Hilario</i>	47
Sección: Investigación en Educación	
La filosofía de la interculturalidad en la educación <i>Wilmer Medina Flores</i>	57
Contribuciones epistemológicas de la investigación cualitativa a las ciencias de la educación <i>Julio César Carhuaricra Meza</i>	69
Hacia una didáctica de la metacognición <i>Cristian Marcos Alama Flores</i>	77
Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa <i>Flor de María Nicole Púñez Lazo</i>	87
Sílabo por competencias en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica <i>Régulo Antezana Iparraguirre</i>	97
Pensamiento crítico y rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú <i>Pineda Lozano, Marilú / Alberto Cerrón Lozano</i>	105
Pautas para la presentación de artículos y reseñas	111

Editorial

Las facultades de educación de la universidad peruana están atravesando uno de los momentos más activos de su historia, pues se encuentran embarcadas en un proceso decisivo para su estabilidad. Todas ellas están formulando acciones y planes que las conduzcan a la acreditación. Proceso cualificador que les ha dado una serie de argumentos para no verse ajenas ni aisladas a la realidad educativa local, regional y nacional. Uno de estos argumentos tiene que ver con la formulación de políticas que tracen su identidad institucional y, por ende, sean capaces de reconocer las huellas de sus acciones en el imaginario social: tanto en aquellos innominados grupos de interés como entre sus egresados.

A la acreditación se ha sumado la labor de adecuar el sistema institucional a los postulados de la nueva Ley Universitaria N° 30220, que entre sus virtudes impulsa la curricularización de una lengua originaria, la constitución de un vicerrectorado de investigación y, concomitante a ella, la generación de actividades investigativas y producción del conocimiento tanto por parte de los docentes como de los estudiantes de pre y posgrado. Propuestas de la Ley que, en *Horizonte de la Ciencia*, compartimos plenamente. Estas dos grandes acciones, la acreditación y adecuación a la nueva Ley, nuestra Facultad de Educación las ha enmarcado en su Sistema de Gestión de la Calidad que se rige por las normas ISO 9000:2005 y 9001:2008.

En lo que toca a esta publicación precisamos que hemos extendido nuestra red de evaluadores externos logrando comprometer a investigadores de universidades extranjeras y nacionales como miembros activos de nuestro Comité Científico. El eje rector para procurar la participación de los investigadores de las universidades nacionales, tanto privadas como públicas, ha sido el criterio de universidad "referente" del Programa de Fortalecimiento Institucional para la Calidad de la universidad pública, que la Ley le otorga a la Universidad Nacional del Centro del Perú en su tercera disposición complementaria.

De otro lado, como revista científica estamos en proceso de evaluación para que los contenidos de nuestra revista sean indizadas en sistemas de bases de datos de reconocidas entidades académicas; por lo que tenemos en marcha el proyecto de digitalización de los números anteriores de la revista, realizados en soporte físico o impreso de acceso abierto y gratuito. En la ejecución de este proyecto nos hemos dado cuenta de una errata en nuestra seriación desde el cuarto al séptimo número, que en la versión digital hemos subsanado. En tal sentido aclaramos a quienes nos siguen en el formato impreso que a los números 4 y 5 de la revista les corresponde el año 3; a los números 6 y 7 el año 4; y al presente número el año 5.

Cuando estábamos en la ejecución de todos estos proyectos, en el mes de enero del presente 2015, un hecho luctuoso remeció nuestra labor: un colega y amigo, Eduardo Espinoza Barrios, se unió a aquel conjunto de maestros, que ya no nos acompañan, y cuyas enseñanzas reaniman nuestros esfuerzos por aprender a ser, a convivir y a aprender. Llevados por la melancolía traemos al presente vivo a los siguientes colegas:¹

José Justo Tapia Orihuela (22 de julio 1939 - 01 de marzo 1989)

Luis Constantino Aguilar Romaní (6 de junio 1958 - 17 de julio 1989)

Jaime Cerrón Palomino (25 de junio 1933 - 8 de junio 1990)

Fortunato Roberto Aguirre Palomino (21 de febrero 1947 - 15 de octubre 1990)

1 Los datos de los colegas aquí convocados fueron sistematizados por el Dr. Mario Lazo Piñas.

Félix Armando Anchiraico Avelino (05 de diciembre 1940 - 18 de agosto 1995)
Aquiles Pricilo Castro Zacarías (8 de junio 1931 - 15 de febrero 2002)
Mauro Antonio Poma Espinoza (22 de agosto 1943 - 15 de enero 2005)
Diógenes Andrés Carhuamanta Llanco (26 enero 1956 - 31 julio 2005)
Zenobio Marcelo Vásquez Mateo (30 de octubre 1927 - 23 de diciembre 2007)
Joel Izaguirre Chávez (26 de octubre 1940 - 13 de octubre 2008)
Nonato Osorio Vilca (31 de agosto 1929 - 13 de marzo 2009)
Víctor De La Barra Guzmán (6 de febrero 1939 - 26 de setiembre 2009)
Flor De María Ayala Leonardi (11 de diciembre 1956 - 3 de marzo 2010)
Tomas Emilio Arauco Pariona (18 de setiembre 1944 - 8 de octubre 2010)
Felix Urbano Quispe Chávez (28 de noviembre 1948 - 13 de noviembre 2011)
Abel Gutarra Poma (2 de junio 1954 - 13 de agosto 2013)

Cada uno de ellos fue un particular en el universal de los maestros. Ahí están la poeta, el crítico literario, el pintor, el músico, el gestor educativo, el abogado, el dirigente social, el historiador, los deportistas, los investigadores y los filósofos. Particularidad y especificidades disciplinares que hacen evidente una heterogeneidad de la que la comunidad universitaria, y de manera especial la comunidad educativa de la macro región de la sierra central peruana, se ha nutrido desde que se fundara la Universidad Comunal en 1959, hoy Universidad Nacional del Centro del Perú.

Para concluir, quisiéramos hacer tácito nuestro agradecimiento en la concreción de este número el valioso aporte, como evaluadora externa, de la Dra. Claudia Ríos Cataño. Asimismo, agradecer por las facilidades que el maestro y artista Florencio Sánchez Rivera nos brindó para que este número contenga, entre sus páginas, las imágenes de sus cuadros pictóricos; cuadros cuyo valor es inconmensurable como su autor.

El Director.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
HUMANIDADES

Relações entre linguística aplicada, comunidades multilíngues, pós-estruturalismo e tradução

Juliana Cunha Menezes*

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir algumas questões da Linguística Aplicada em geral, da Linguística Aplicada na América do Norte e em comunidades multilíngues, fazendo algumas relações, em alguns momentos, com questões pós-estruturalistas e de tradução.

Palavras-chave

Linguística aplicada.
América do Norte.
Comunidades multilíngues.
Pós-estruturalismo.
Tradução.

Relations among applied linguistics, multilingual communities, poststructuralism and translation

Abstract

This paper aims at discussing some questions from Applied Linguistics in general, from Applied Linguistics in North America and in multilingual communities, establishing relations, at some points, with poststructuralist and translation questions.

Keywords

Applied Linguistics.
North America.
Multilingual communities.
Poststructuralism.
Translation.

Recepción: 10 de marzo de 2015 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e é mestre em Estudos da Linguagem pela mesma universidade. É bolsista CAPES e autora do livro *Fernando Pessoa como tradutor: análise de suas traduções poéticas feitas do inglês para o português*, fruto de sua dissertação de mestrado, publicado em 2014 pela editora Novas Edições Acadêmicas. E-mail: jcmrestless@gmail.com.

Linguística Aplicada: estudos relacionados à linguagem e ao social

Segundo Schmitt e Celce-Murcia, Num sentido amplo, a linguística aplicada preocupa-se com o crescente entendimento em relação ao papel da linguagem nos assuntos humanos e, assim, em proporcionar o conhecimento necessário para aqueles que são responsáveis por tomar decisões relacionadas à linguagem, seja na sala de aula, no ambiente de trabalho, ou no laboratório. (Schmitt e Celce-Murcia, 2002 p. 1, tradução nossa)¹

As pesquisas inseridas na Linguística Aplicada pode ajudar a resolver e/ou problematizar questões relacionadas à linguagem e ao social. Por isso, a Linguística Aplicada junta teoria e prática em suas pesquisas:

A experiência nos mostra com clareza que uma teoria capaz de instruir a prática é teoria feita levando-se em conta condições práticas das situações concretas em que se espera a teoria ser aproveitada. Uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social. (Rajagopalan, 2006 p. 159)

Como os linguistas aplicados lidam diretamente com diferentes questões ligadas à linguagem e ao social, eles utilizam, além das teorias da Linguística, teorias também da Sociologia e da Antropologia, por exemplo, o que confere caráter interdisciplinar à Linguística Aplicada.

Os pesquisadores em Linguística Aplicada (LA) não se alinham à figura do cientista que seria “um ser mítico que se impõe por sua tarefa de buscar a ‘verdade objetiva’ a respeito da realidade que o cerca, ‘descobri-la’ ou dela se aproximar” (Coracini, 2003 p. 19). O linguista aplicado não busca “descobrir” uma “verdade objetiva” em sua pesquisa, não se vê como um cientista “[...] impessoal, objetivo, capaz de criar, como por magia ou gênio, teorias altamente explanatórias, tendendo ao universal [...]” (Coracini, 2003 p. 20), ele apenas busca compreender, problematizar e / ou resolver uma questão social em uma situação local, específica, sem visar, necessariamente, o universal. Para complementar essa ideia, podemos dizer que:

[...] tem havido uma percepção crescente em meio à comunidade de pesquisadores de que, com frequência as teorias concebidas em termos globais --- isto é, sem se preocupar com as especificidades locais, pouco ou nada contribuem para solucionar problemas encontrados na vida real. Holliday (1998), por exemplo, nos alerta para a necessidade de reconhecer uma distinção entre dois conceitos de cultura --- a saber, a “grande cultura” (*large culture*) e “pequena cultura” (*small culture*), acrescentando que a validade de nossas teorias são postas à prova no contexto das pequenas culturas. Em termos práticos, isso significa que nem sempre as propostas teóricas *in vitro* têm utilidade em condições específicas. Em trabalho anterior, Holliday (1992) compara a aplicação de teorias a contextos específicos ao transplante de órgãos --- o sucesso da teoria, do transplante depende da aceitação pelo corpo hospedeiro. Por exemplo, de nada adiantam os méritos intrínsecos de uma proposta de renovação curricular se, após a implantação, ela “não se transforma em parte efetivamente funcional do sistema” (Hoyle, 1970 p. 2 *apud* Rajagopalan, 2006 p. 164).

1 Todas as citações retiradas de textos em língua inglesa foram traduzidas por mim.

Para a LA, uma dada teoria pode funcionar muito bem em uma situação, mas pode não funcionar em outra. O tradutor poético trabalha de maneira semelhante. Explicarei a seguir.

De acordo com Britto,

Temos consciência de que o texto poético trabalha com a linguagem em todos os seus níveis – semânticos, sintáticos, fonéticos, rítmicos, entre outros. Idealmente, o poema deve articular todos esses níveis, ou pelo menos vários deles, no sentido de chegar a um determinado conjunto harmônico de efeitos poéticos. (Britto, 2002 p. 54)

Como o texto poético “trabalha com a linguagem em todos os seus níveis – semânticos, sintáticos, fonéticos, rítmicos, entre outros”, o tradutor de poesia deve se esforçar ao máximo para recriar, na tradução, os aspectos mais relevantes de cada um desses níveis. Como cada poema é um poema, esses aspectos mais relevantes irão variar e, assim, as técnicas de tradução também. Vamos observar um exemplo na próxima seção.

O tradutor poético e o linguista aplicado²

<p>But now, in courtliest modes of cultured grace, He glories in the growth of good, his glance Beaming benignant as he bids us trace (Frank Marzials) ENXUGAMENTO</p>	<p>Mas agora, com culta cortesia, 'stima do bem o aumento, e o seu olhar Brilha benigno, e aponta em tudo o dia (Fernando Pessoa)</p>
--	--

Temos aqui o primeiro terceto do poema “The last metamorphosis of Mphistopheles”, de Frank Marzials, e a tradução de Pessoa. A análise que se encontra neste trabalho concentra-se somente no nível semântico-lexical.

Na tradução do primeiro verso, acreditamos (eu e professor Paulo Britto) que Pessoa utilizou uma técnica de tradução que “resume”, “enxuga” as ideias do original, que chamamos de ENXUGAMENTO: “in courtliest modes of cultured grace” (*nos modos mais cortesias da graça culta*) foi traduzido por “com culta cortesia”.

<p><u>When the angelus is ringing</u>, Near the convent will you walk, And recall the choral singing Which brought angels down our talk? Spirit-shriven I viewed Heaven, Till you smiled--"Is earth unclean, Sweetest eyes, were ever seen?" (Elizabeth Barret Browning) EXPLICITAÇÃO</p>	<p><u>Quando o angelus toca à oração</u>, Não passarás ao pé deste convento, Lembrando-te, a chorar, do cantochão Que anjos traziam-nos do firmamento? No ardor meu Eu via o céu E tu: "O mundo é vil, ó meus desvelos, <i>Ao lindo ser dos vossos olhos belos?"</i> (Fernando Pessoa)</p>
--	--

2 Esses trechos de poemas foram retirados da minha dissertação. Os poemas inteiros podem ser encontrados neste trabalho, nos Apêndices. A referência da minha dissertação estará nas Referências.

Temos aqui a décima primeira estrofe do poema “Catarina to Camoens”, de Elizabeth Barret Browning e a tradução de Pessoa. A análise que se encontra neste trabalho concentra-se, também, somente no nível semântico-lexical.

Na tradução do primeiro verso, acreditamos (eu e professor Paulo Britto) que Pessoa utilizou uma técnica de tradução que explicita as ideias implícitas no original, que chamamos de EXPLICITAÇÃO: “When the angelus is ringing” (*Quando o ângelus soa*) foi traduzido por “Quando o ângelus toca à oração” – o soar do ângelus é uma chamada para a oração.

Ao ler minha dissertação, podemos dizer que a técnica de tradução “EXPLICITAÇÃO” pode ter sido aplicada na tradução do poema de Browning, mas não observamos essa técnica na tradução do soneto de Marzials. Já a técnica de tradução “ENXUGAMENTO” pode ser sido aplicada na tradução do soneto de Marzials, mas não observamos essa técnica na tradução do poema de Browning.

A partir disso, podemos dizer que não há uma “fórmula geral” de tradução poética, que servirá para a tradução de TODOS os poemas, assim como não há uma “teoria geral” que dê conta de TODAS as situações que a LA objetiva estudar. Tanto linguistas aplicados, quanto tradutores poéticos, precisam de ferramentas diferentes para poder lidar com diferentes situações.

A Linguística Aplicada na América do Norte

Em relação à Linguística Aplicada na América do Norte, podemos discutir Grabe (2004). Segundo esse autor, a educação bilíngue tanto no Canadá quanto nos Estados Unidos

[...] é uma área dentro da Linguística Aplicada (e fora dela também) que gera grandes debates e discussões. No Canadá, os diversos programas que visam a imersão do francês e também o desenvolvimento das línguas de herança³ são uma fonte recorrente de pesquisa em aquisição de segunda língua, ensino de língua, e currículo [...]. No Canadá, há grande apoio do governo e da comunidade para o bilinguismo e educação bilíngue. A situação é muito mais complexa e menos favorável para o bilinguismo nos EUA, onde a educação bilíngue está claramente na defensiva. (Grabe, 2004 p. 115)

Pesquisas dentro da LA podem melhorar o entendimento em relação à questão do bilinguismo nos EUA e, quem sabe, até colaborar para uma maior aceitação da educação bilíngue nesse país. Uma questão que desperta o interesse de pesquisadores em LA é a manutenção de línguas minoritárias em comunidades dos EUA:

Nos EUA, pelo menos, é muito difícil reverter o processo de mudança de língua uma vez que isso já tenha começado a tomar conta de uma comunidade minoritária.⁴ Podemos observar vários exemplos de mudança de língua nos EUA, desde populações hispânicas na Califórnia, e populações porto-riquenhas em Nova York, até populações nativas do ocidente americano [...].

3 Em um país em que se fala inglês, uma língua de herança é qualquer outra língua, que não seja inglês, mas que seja a principal língua que um indivíduo aprende quando criança. Disponível em <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/heritage-language> (tradução nossa).

4 “A mudança de língua” é um processo em que membros de uma comunidade na qual mais de uma língua é falada abandonam sua língua vernácula original em favor de uma outra. Disponível em <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/365/1559/3855.full> (tradução nossa). No caso em questão, comunidades minoritárias passam a falar somente inglês.

Em face das pressões extremas da propagação do inglês na América do Norte, vários autores falam sobre a crescente necessidade de manutenção de língua e de revitalização de língua, especialmente a exemplo do livro *Reversing Language Shift* (1991) de Fishman. Enquanto esse livro explora questões de manutenção e renovação de língua em muitos contextos do mundo todo, ele também alguns contextos específicos dos EUA. Desde então, discussões sobre a manutenção de línguas de imigrantes e de nativos na América do Norte têm sido relatadas em diversas publicações [...]. Na maioria dos casos, na América do Norte, mudança de língua em comunidades de imigrantes e de nativos provou ser muito difícil de reverter a longo prazo. (Grabe, 2004 pp. 119-120)

Pesquisas em LA podem buscar uma melhor compreensão desse processo de mudança de língua para, talvez, ajudar a revertê-lo.

Segundo Canagarajah (1999),

A língua inglesa tem um histórico de imposição por razões políticas e materiais na maioria das comunidades periféricas, muitas vezes em competição com línguas nativas. Toda essa questão ainda está profundamente implicada em lutas por dominância contra outras línguas, com implicações conflitantes para a construção de identidade, comunidade e cultura das pessoas locais. (p.57)

Acredito que a língua inglesa, hoje em dia, é uma língua global que ainda preserva muito de sua força colonialista, imperialista, de dominância, principalmente nos EUA. Para que a LA trabalhe com eficiência nesse país, em relação ao bilinguismo e línguas minoritárias, por exemplo, os linguistas aplicados devem ter isso em mente.

O uso da língua em contextos profissionais, mais especificamente, contextos médicos, vem sendo muito estudado pela LA norte-americana, pois “a linguagem médica pode ser vista, muitas vezes, como interpretativa, envolvendo narrativas que explicam a situação de um paciente, a interpretação de um médico, ou a nova identidade de um paciente [...]” (Grabe, 2004 p. 120-121).

O estudo da interação médico-paciente pode ajudar o médico a conversar com o paciente sobre um importante diagnóstico, por exemplo. Acredito que um dos problemas que os linguistas aplicados enfrentam ao fazerem pesquisa na área médica é convencer os médicos de que a LA pode ser muito útil para eles. Para isso, os linguistas aplicados devem assinalar que a LA pode ajudá-los a lidar com diferentes tipos de situação a partir do momento que eles próprios tiverem consciência acerca da importância da linguagem e da interação para o seu ofício. Os tradutores também passam por situações semelhantes:

Uma especialista em comunicação que estava fazendo pesquisa de mercado para um fabricante reclamou que sua empresa tinha tido muitos problemas para traduzir o questionário. Os problemas foram tantos que eles acabaram procurando um engenheiro para fazer o trabalho. É claro que, no final das contas, as pessoas que deviam preencher o questionário não entendiam as perguntas! Quando eu perguntei se eles tinham considerado usar um tradutor, ela me olhou de modo desconcertado. ‘Um tradutor?’. (Simcovich, 2002 p. 25)

O senso comum acredita que, qualquer um que saiba uma segunda língua, pode traduzir: “Ouço sempre este comentário, dirigido a ex-estudantes de intercâmbios: ‘Você não

aprendeu inglês? Então, por que não 'vira' tradutor? Deve ser fácil - e parece que dá um bom dinheirinho..." (Levy, 2001 p. 2). Provavelmente o engenheiro do caso de Simcovich sabia sua língua nativa e mais uma outra língua, e isso, para o senso comum, já seria o suficiente para que ele estivesse apto a traduzir. Contratar um tradutor nem passou pela cabeça da especialista em comunicação. No caso da LA, contratar um linguista aplicado para auxiliar no entendimento da interação médico-paciente pode parecer algo desnecessário para muitos médicos. Podemos observar que o trabalho do linguista aplicado, assim como o do tradutor, por vezes não é reconhecido.

Comunidades multilíngues

De acordo com Canagarajah (2007), "A diversidade linguística está no coração dessas comunidades multilíngues. Há constante interação entre diferentes grupos de língua, e elas se sobrepõem, se interpenetram, e se entrosam de maneiras fascinantes" (p. 930). Segundo esse autor, o multilinguismo é tão forte nessas comunidades que é difícil identificar qual seria a língua nativa desses indivíduos, pois eles desenvolvem o multilinguismo na infância, o que dificulta definir qual seria a primeira língua. Nesse intenso e constante contato entre as línguas, elas "são influenciadas umas pelas outras, perdendo sua pureza e aspectos que as separam bem umas das outras" (Canagarajah, 2007 p. 931). Devido a essa mistura de línguas, o autor se pergunta como classificaríamos e rotularíamos as línguas quando há toda essa mistura; como as descreveríamos, sem tratá-las como sistemas autossuficientes, independentes; como definiríamos o sistema de uma dessas línguas sem a autonomia, encerramento, compacidade, que impediriam a abertura para outras línguas. Podemos dizer que o que observamos em comunidades multilíngues nos impediria de pensar a língua como um sistema fechado, autocontido, como está definido em Saussure (1972). Podemos dizer que, nesses contextos multilíngues, há diversos "sistemas abertos" se misturando e interagindo.

Canagarajah também se pergunta como esses indivíduos multilíngues produziram significado no aparente caos de variados sistemas de comunicação. Sobre isso, o autor afirma que

Os participantes em uma interação produzem significado e alcançam seus objetivos comunicativos em relação a seus propósitos e interesses. Nesse sentido, o significado é socialmente construído, não é preexistente. *O significado não reside na língua; ele é produzido na prática.* (Canagarajah, 2007 p. 931, grifo nosso)

Podemos encontrar uma ideia semelhante a que está grafada na citação no ideário pós-estruturalista. Na próxima seção, faremos um diálogo entre alguns pressupostos do Pós-Estruturalismo e algumas questões que permeiam as comunidades multilíngues.

O ideário pós-estruturalista e as comunidades multilíngues

O ideário pós-estruturalista vai de encontro à ideia de língua como nomenclatura, exposta aqui por Santo Agostinho:

Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica as sensações da alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos. (Santo Agostinho *apud* Wittgenstein, 1979 p. 27)

Wittgenstein, que poderíamos vincular ao Pós-estruturalismo, comenta essa passagem de Santo Agostinho:

Nessas palavras temos, assim me parece, uma determinada imagem da essência da linguagem humana. A saber, esta: as palavras da linguagem denominam objetos --- frases são ligações de tais denominações. – Nesta imagem da linguagem encontramos as raízes da ideia: cada palavra tem uma significação. Esta significação é agregada à palavra. É o objeto que a palavra substitui. (Wittgenstein, 1979 p. 27)

Wittgenstein não se alinha com essa ideia, como veremos ainda nesta seção, mas Platão (2001) se alinha:

[...] cada coisa tem por natureza um nome apropriado e que não se trata da denominação que alguns homens convencionaram dar-lhes, com designá-las por determinadas vozes, de sua língua, mas que, por natureza, têm sentido certo, sempre o mesmo, tanto entre os helenos como entre os bárbaros em geral. (p. 145)

Pensar a língua como nomenclatura é pensar o significado como “único, estável, pleno e primeiro (visão imanentista e logocêntrica) [...]” (Coracini, 2003 p. 21). Nesse sentido, podemos retomar o “circuito da fala” de Saussure, em que os participantes da interação são passivos, e a interação é vista como decodificação dos sentidos estáveis da fala. Sob essa visão, o significado “mora” na palavra, na língua. Nas comunidades multilíngues, o significado é negociado na interação, ele não pertence à língua, e os participantes são *agentes*, não são meros decodificadores de significados:

[...] *Synergy* captura a agência criativa que os participantes devem exercer para trabalhar em conjunto com o outro participante para alcançarem o significado intersubjetivo. *Serendipity* envolve uma transformação de atitude. Para aceitar desvios como a norma, o indivíduo deve ter uma atitude positiva em relação a variações e estar aberto ao inesperado. Os participantes têm de ser radicalmente centrados no outro. Eles têm de ser imaginativos e alertas para tomar imediatas em relação às formas e convenções empregadas pelo outro. Está claro que a comunicação em comunidades multilíngues envolve um conjunto de práticas diferente daquele envolvido em interações em comunidades monolíngues. (Canagarajah, 2007 p. 931)

O que podemos observar em interações multilíngues é um “jogo de linguagem”, e “cada jogo tem suas próprias regras, que servem apenas para aquele jogo e não para outro” (Grigoletto, 2003 p. 32). As regras do “jogo de linguagem” das comunidades multilíngues é diferente daquelas das comunidades monolíngues. Essa ideia do “jogo da linguagem” vem de Wittgens-

tein, (1979). Para esse filósofo, nossas interações são todas diferentes “jogos de linguagem”. Não há significados essenciais às palavras, às línguas, pois o significado é negociado no “jogo”. Como já foi dito aqui, cada jogo tem suas regras, e essas regras só existem quando são jogadas, elas não são preexistentes. Quando não entendemos a pergunta de alguém, quando não entendemos sarcasmos, brincadeiras, por exemplo, é porque não sabemos dar o próximo lance naquele determinado “jogo da linguagem”. Em comunidades multilíngues, por exemplo, podemos observar bem essa questão das regras que não são preexistentes, pois há diversos tipos de interação que envolvem diversas línguas, dialetos, sotaques, formas, convenções diferentes, não há como prever o que o outro irá dizer. Desse modo, podemos dizer que as regras da interação, especialmente nesses contextos, só existem quando são jogadas, e elas serão diferentes em cada “jogo da linguagem”, em cada interação, em cada situação. Como esses indivíduos multilíngues têm de lidar muito com o inesperado, devem ocorrer ocasionais mal-entendidos nas interações, mas acredito que eles vão sempre encontrar um jeito de se comunicarem de forma eficaz, de dar o próximo lance num dado “jogo da linguagem”.

Canagarajah (2007) discute também a aquisição da linguagem nessas comunidades multilíngues:

Mutuality e reciprocity indicam os modos pelos quais os participantes alinham suas jogadas e estratégias em relação a seus recursos de língua. *Synergy* é o resultado desse alinhamento, quando os participantes em conjunto invocam recursos de língua e constroem coerência de forma colaborativa. A competência multilíngue é, então, um “método” de prática, que não reside somente na cognição. (p. 932)

Tal competência que lida tanto com o inesperado não pode apoiar-se somente na cognição, pois as regras de cada “jogo da linguagem” só existem no momento de cada prática, de cada interação multilíngue.

Para Canagarajah (2007), a competência multilíngue envolve a capacidade que os falantes têm para encontrar um alinhamento, um encaixe entre os recursos linguísticos que eles levam para a interação e o contexto presente de comunicação. Essa competência seria, então, a habilidade dos falantes para apresentarem diversas estratégias imediatas para cada interação e, eu complemento, para cada “jogo da linguagem”.

Acredito que o linguista aplicado que quiser problematizar a aquisição de linguagem em comunidades multilíngues deve ter em mente que, nesses contextos, segundo Canagarajah (2007), a cognição trabalha, funciona no contexto, portanto, “[...] a aquisição é uma prática social, não é um domínio separável de conhecimento, cognição, ou forma”. (p. 933)

Creio que o linguista aplicado que pretender entender como as interações em comunidades multilíngues funcionam, deve ter em mente os pressupostos pós-estruturalistas e as visões de Canagarajah expostas neste trabalho.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo discutir algumas questões que permeiam a Linguística Aplicada, fazendo diálogo, em alguns momentos, com questões que permeiam a tradução e o pós-estruturalismo.

Observamos que linguista aplicado e o tradutor poético devem sempre utilizar teorias e técnicas de acordo com cada situação, pois não há uma “fórmula geral” que dê conta de TODOS os casos, e cada contexto demanda uma abordagem diferente.

Vimos também que o linguista aplicado e o tradutor passam por situações semelhantes: ambos os ofícios podem ser vistos pelo senso comum como dispensáveis. Creio que isso possa se dar devido à desvalorização dos profissionais que lidam com linguagem em geral.

Notamos também que alguns pressupostos pós-estruturalistas, principalmente os “jogos da linguagem” de Wittgenstein, permeiam o texto de Canagarajah sobre comunidades multilíngues.

A partir das exposições presentes neste trabalho, podemos dizer que Linguística Aplicada, Tradução e Pós-Estruturalismo, três áreas que, aparentemente, são tão distantes, podem se aproximar e se enriquecer com essa aproximação.

Referências bibliográficas

Canagarajah, S. (2007) “Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition.” *The Modern Language Journal*, v. 91, December. 923-939.

Coracini, M.J. (2003) “O cientista e a noção de sujeito na Linguística: Expressão de liberdade ou submissão”. In Arrojo, R. (org.) *O signo desconstruído: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes. 19-24.

Grabe, W. (2004) “Perspectives in applied linguistics: A North American view”. *AILA Review*, 17. 105-132.

Kandler, A.; Unger, R.; Steele, J. (s.d.) “Language shift, bilingualism and the future of Britain's Celtic languages”. Disponível em <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/365/1559/3855.full>. Acesso em 26/11/2013.

Macmillan Dictionary. Disponível em <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/heritage-language>. Acesso em 26/11/2013.

Menezes, Juliana; Britto, Paulo Fernando Henriques. (2012) *Fernando Pessoa como tradutor*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Platão. (2001) *Crátilo*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA.

Rajagopalan, K. (2006) “Repensar o papel da Linguística Aplicada”. In Moita Lopes, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora. 149-168.

Saussure, F. (1972) *Curso de linguística geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.

Shmitt, N.; Celce-Muria, M. (2002) “An Overview of Applied Linguística”. In Shmitt, N. (Ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold. 1-16.

Simcovich, R. (2002) “The professional image of translators and interpreters”. *The ATA Chronicle*, abril. 25-26.

Wittgenstein, L. (1953) “Investigações Filosóficas. Coleção”. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Apêndices

Frank Marzials e tradução de Pessoa

<p>The last metamorphosis of Mephistopheles Frank Marzials</p> <p>Candid he is, and courteous therewithal, Nor, as he once was wont, in the far prime, Flashes his scorn to heaven; — nor as the mime Of after-days, with antic bestial Convenes the ape in man to carnival; — Nor as the cynic of a later time Jeers, that his laughter, like a jangled chime, Rings through the abyss of our eternal fall. But now, in courtliest modes of cultured grace, He glories in the growth of good, his glance Beaming benignant as he bids us trace Good everywhere — till, as mere notes that dance Athwart the sunbeams, all things evil and base Glint golden in his genial tolerance.</p> <p>ACRÉSCIMOS OMISSÕES MUDANÇAS <u>NOÇÕES DIFERENTES</u> INVERSÕES ENXUGAMENTOS DUPLICAÇÕES DESLOCAMENTOS</p>	<p>A última metamorfose de Mefistófeles Frank Marzials (Tradução de Fernando Pessoa)</p> <p>Cândido está, cortês, e cordial, Nem como em tempos primitivos ralha Seu riso com o céu; nem chamar calha, Qual o histrião de depois, com bestial Esgar, o símio em nós a carnaval; Nem, qual do cínico ulterior, cascalha Seu riso, carrilhão que se baralha, Pelo abismo da queda original. Mas agora, com culta cortesia, 'stima do bem o aumento, e o seu olhar Brilha benigno, e aponta em tudo o dia Do bem, e, como pó no sol a ondear, Todo o mal fulge do ouro que irradia A sua tolerância modelar.</p>
--	--

E.B. Browning e tradução de Pessoa

<p>Catarina to Camoens DYING IN HIS ABSENCE ABROAD, AND REFER- RING TO THE POEM IN WHICH HE RECORDED THE SWEETNESS OF HER EYES</p> <p>I. On the door you will not enter, I have gazed too long: adieu! Hope withdraws her peradventure; Death is near me,--and not you. Come, O lover, Close and cover These poor eyes, you called, I ween, "Sweetest eyes, were ever seen!"</p>	<p>Catarina a Camões</p> <p>I P'ra a porta onde não surges nem me vês Há muito tempo que olho já em vão. A esperança retira o seu talvez; Aproxima-se a morte, mas tu não. Amor, vem Fechar bem Estes olhos de que disseste ao vê-los: O lindo ser dos vossos olhos belos.</p>
--	--

II.
 When I heard you sing that burden
 In my vernal days and **bowers**,
 Other praises disregarding,
 I but hearkened that of yours--
 Only saying
 In heart-playing,
 "Blessed eyes mine eyes have been,
 If the sweetest, HIS have seen!"

III.
 But all changes. **At this vesper**,
Cold the sun shines down the door.
 If you stood there, would you whisper
"Love, I love you," as before--
 Death pervading
 Now, and shading
 Eyes you sang of, that yestreen,
 As the sweetest ever seen?

IV.
 Yes. I think, **were you beside them**,
 Near the bed I die upon,
 Though their beauty you denied them,
As you stood there, looking down,
 You would truly
 Call them duly,
For the love's sake found therein,
"Sweetest eyes, were ever seen."

V.
And if you looked down upon them,
 And if *they* looked up to *you*,
 All the light which has foregone them
 Would be gathered back anew:
 They would truly
 Be as duly
Love-transformed to beauty's sheen,
"Sweetest eyes, were ever seen."

VI.
 But, ah me! you only see me,
 In **your thoughts** of **loving man**,
 Smiling **soft** perhaps and dreamy
 Through the wavings of my fan;
 And unweeting
Go repeating,
In your reverie serene,
"Sweetest eyes, were ever seen----"

II
 Quando te ouvi cantar esse bordão
Nos meus de primavera alegres dias;
 Todo alheio louvar tendo por vão
 Só dava ouvidos ao que tu dizias
 – Dentro em mim
 Dizendo assim:
 "Ditosos olhos de que disse ao vê-los:
O lindo ser dos vossos olhos belos."

III
 Mas tudo muda. **Nesta tarde fria**
 O sol bate na porta **sem calor**.
 Se estivesse aí murmuraria
Como dantes tua voz – "amo-te, amor";
 A morte chega
 E já cega
 Os olhos que ontem eram teus desvelos
O lindo ser dos vossos olhos belos.

IV
 Sim. Creio que **se a vê-los te encontrasses**
Agora, ao pé do leito em que me fino,
 Ainda que a beleza lhes negasses,
Só pelo amor que neles eu defino
 Com verdade
 E ansiedade
 Repetirias, meu amor, ao vê-los:
O lindo ser dos vossos olhos belos.

V
E se neles pusesse teu olhar
 E eles pusessem seu olhar no teu,
 Toda a luz que começa a lhes faltar
 Voltaria de pronto ao lugar seu.
 Com verdade
 E ansiedade
 Dir-se-ia como tu disseste ao vê-los:
O lindo ser dos vossos olhos belos.

VI
 Mas – ai de mim! – tu não me vês senão
 Nos **pensamentos teus** de **amante ausente**,
 E sorrindo talvez, sonhando **em vão**,
 Trás o abanar do leque **levemente**;
 E, sem pensar,
Em teu sonhar
Irás talvez dizendo sempre ao vê-los:
O lindo ser dos vossos olhos belos.

VII.

While my spirit leans and **reaches**
From my body still and pale,
 Fain to hear what **tender** speech is
 In your love to help my bale.
 O my poet,
Come and show it!
 Come, of latest love, to glean
 "Sweetest eyes, were ever seen."

VIII.

O my poet, O my prophet,
When you praised their sweetness so,
 Did you think, in singing of it,
 That it might be near to go?
Had you fancies
From their glances,
 That the grave would quickly screen
 "Sweetest eyes, were ever seen?"

IX.

No reply. The **fountain's warble**
 In the courtyard sounds **alone**.
 As the water to the marble
So my heart falls with a moan
From love-sighing
To this dying.
Death forerunneth Love to win
 "Sweetest eyes, were ever seen."

X.

Will you come? When I'm departed
 Where all sweetnesses are hid,
 Where thy voice, my tender-hearted,
 Will not lift up either lid.
 Cry, O lover,
 Love is over!
Cry, beneath the cypress green,
 "Sweetest eyes, were ever seen!"

XI.

When the angelus is ringing,
 Near the convent will you walk,
 And recall the choral singing
Which brought angels down our talk?
 Spirit-shriven
 I viewed Heaven,
 Till you smiled--"Is earth unclean,
 Sweetest eyes, were ever seen?"

VII

Enquanto o meu espírito se debruça
Do meu pálido corpo sucumbido,
 Ansioso de saber que falas usa
 Teu amor p'ra meu espírito ferido,
 Poeta, **vem**
 Mostrar **bem**
 Que amor trazem aos olhos teus desvelos
 – *O lindo ser dos vossos olhos belos.*

VIII

Ó meu poeta, ó meu profeta, **quando**
Destes olhos louvaste o lindo ser,
 Pensaste **acaso**, enquanto ias cantando,
 Que isso já estava prestes de morrer?
Seus olhares
Deram-te ares
 De que breve podias não mais vê-los,
O lindo ser dos vossos olhos belos.

IX

Ninguém responde. **Só suave, defronte,**
 No pátio a **fonte** canta **em solidão**,
 E como água no mármore da **fonte**,
Do amor p'ra a morte cai meu coração.
E é da sorte
Que seja a morte
E não o amor, que ganhe os teus desvelos –
O lindo ser dos vossos olhos belos!

X

E tu nunca virás? Quando eu me for
 Onde as doçuras estão escondidas,
 E onde a tua voz, ó meu amor,
 Não me abrirá as pálpebras **descidas**,
 Dize, amor meu,
 "O amor, morreu!"
Sob o cipreste chora os teus desvelos–
O lindo ser dos vossos olhos belos.

XI

Quando o angelus toca à oração,
 Não passarás ao pé deste convento,
 Lembrando-te, **a chorar**, do cantochão
Que anjos traziam-nos do firmamento?
 No ardor meu
 Eu via o céu
 E tu: "O mundo é vil, ó meus desvelos,
Ao lindo ser dos vossos olhos belos?"

XII.

When beneath the palace-lattice

You ride **slow** as you have done,

And you see a face there that is

Not the old familiar one,--

Will you oftly

Murmur softly,

"Here ye watched me morn and e'en,

Sweetest eyes, were ever seen!"

XIII.

When the palace-ladies, **sitting**

Round your gittern, shall have said,

"Poet, sing those verses written

For the lady who is dead,"

Will you tremble

Yet dissemble,--

Or sing **hoarse**, with **tears** between,

"Sweetest eyes, were ever seen?"

XIV.

"Sweetest eyes!" how sweet in flowings

The repeated cadence is!

Though you sang a hundred poems,

Still the best one would be this.

I can hear it

'Twixt my spirit

And the earth-noise intervene--

"Sweetest eyes, were ever seen!"

XV.

But the priest waits for the praying,

And the choir are on their knees,

And the soul must pass away in

Strains **more solemn-high** than these.

Miserere

For the weary!

Oh, no longer for Catrine

"Sweetest eyes, were ever seen!"

XVI.

Keep my riband, **take** and keep it,

(I have loosed it from my hair)

Feeling, while you overweep it,

Not alone in your despair,

Since with saintly

Watch unfaintly

Out of heaven shall o'er you lean

"Sweetest eyes were ever seen."

XII

Devagar quando, do palácio ao pé,

Cavalgares, como antes, **suave e rente,**

E ali vires um rosto que **não** é

O que vias ali antigamente,

Dirás talvez

"Tanta vez

Me esperaste aqui, ó meus desvelos

Ó lindo ser dos vossos olhos belos!»

XIII

Quando as damas da corte, **arfando os peitos,**

Te disserem, **olhando o gesto teu,**

"Canta-nos, poeta, aqueles versos feitos

Àquela **linda** dama que morreu",

Tremerás?

Calar-te-ás?

Ou cantarás, **chorando, os teus desvelos**

– *O lindo ser dos vossos olhos belos?*

XIV

"Lindo ser de olhos belos!" Suaves frases

E deliciosas quando eu as repito!

Cem poesias outras que cantasses,

Sempre nesta a melhor terias dito.

Sinto-a calma

Entre a minha alma

E os rumores da terra – pesadelos: –

O lindo ser dos vossos olhos belos.

XV

Mas reza o padre junto à minha face,

E o coro está de joelhos **todo em prece,**

E é forçoso que a alma minha **passe**

Entre cantos de dor, e não como esse.

Miserere

P'los que fere

O mundo, e p'ra Natércia, os teus desvelos

– *O lindo ser dos vossos olhos belos.*

XVI

Guarda esta fita que te mando, guarda...

(Tirei-a dos cabelos **para ti**).

Sentir-te-ás, quando o teu choro arda,

Acompanhado na tua dor por mi;

Pois com pura

Alma imperjura

Sempre do céu te olharão **teus desvelos**

– *O lindo ser dos vossos olhos belos.*

XVII.

But--but now--yet unremoved
Up to heaven, they glisten fast;
You may cast away, Beloved,
In your future all my past:
Such old phrases
May be praises
For some fairer bosom-queen--
"Sweetest eyes, were ever seen!"

XVIII.

Eyes of mine, what are ye doing?
Faithless, faithless,--praised amiss
If a tear be of your showing,
Dropt for any hope of HIS!
Death has boldness
Besides coldness,
If unworthy tears demean
"Sweetest eyes, were ever seen."

XIX.

I will look out to his future;
I will bless it till it shine.
Should he ever be a suitor
Unto sweeter eyes than mine,
Sunshine gild them,
Angels shield them,
Whatsoever eyes terrene
Be the sweetest HIS have seen!

ACRÉSCIMOS

OMISSÕES

MUDANÇAS

NOÇÕES DIFERENTES

INVERSÕES

DUPLICAÇÕES

DESLOCAMENTOS

EXPLICITAÇÕES

XVII

Mas agora, esta terra inda os prendendo,
Desses olhos o brilho é inda alado...
Amor, tu poderás encher, querendo,
Teu futuro de todo o meu passado,
E tornar
A cantar
A outra dama ideal dos teus desvelos:
O lindo ser das vossas olhos belas.

XVIII

Mas que fazeis, meus olhos, ó perjuros!
Perjuros ao louvor que ele vos deu,
Se esta hora mesmo vos não mostrais puros
De lágrima que acaso vos encheu?
Será forte
Choro ou morte
Se indignos os tornar de teus desvelos
– *O lindo ser das vossas olhos belas.*

XIX

Seu futuro encherá meu 'spírito alado
No céu, e abençoá-lo-ei dos céus.
Se ele vier a ser enamorado
De olhos mais belos do que os olhos meus,
O céu os proteja,
Suave lhes seja
E possa ele dizer, sincero, ao vê-los:
O lindo ser das vossas olhos belas.

Errores lingüísticos y ortográficos del español en avisos publicitarios

Ingrid Maritza Aquino Palacios*

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar los principales errores lingüísticos y ortográficos del español, en los textos escritos, que presentan los avisos publicitarios expuestos en la ciudad de Huancayo, el problema fue: ¿En los textos escritos, qué tipo de errores lingüísticos y ortográficos del español presentan los avisos publicitarios expuestos en la ciudad de Huancayo? La investigación es de tipo básica, con diseño descriptivo simple. El método que utilizó fue el descriptivo y el bibliográfico documental lingüístico y gramatical. La conclusión principal fue: Los principales errores lingüísticos del español que presentan los textos escritos de los avisos publicitarios expuestos en la ciudad de Huancayo son: semántico, sintáctico, y fonológico. Los principales errores ortográficos del español son: literal y acentual.

Palabras clave

Lingüística y ortografía española.
Avisos publicitarios

Linguistics and spelling mistakes of spanish language in advertisements

Abstract

The research aimed to analyze the main linguistic and spelling mistakes of Spanish language, in written texts of advertisements exposed in Huancayo city, the problem was: in written texts, what kind of linguistic and spelling mistakes of Spanish language there are in advertisements exposed in Huancayo city? The research is basic type, with simple descriptive design. The method used was the descriptive and linguistic and grammatical documentary literature. The main conclusion was: The main linguistic mistakes of Spanish language in written texts of advertisement exposed in Huancayocity are: semantic, syntactic, and phonological. The main spelling mistakes of Spanish language are: literal and accentual.

Keywords

Linguistics and spelling of Spanish language.
Advertising notices.

Recepción: 30 de marzo de 2015 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Docente adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Actualmente viene prestando servicios profesionales en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Peruana Los Andes. Con estudios concluidos de doctorado en Educación, maestra en Educación, mención Lengua; especialización en Docencia Universitaria. Autora de varios libros, entre ellos destaca *Interpretación semántica a los titulares de la prensa sensacionalista chicha por el estudiante universitario de Huancayo* (2011). E-mail: inmarit@gmail.com.

Introducción

Hablar del buen uso de la lengua española es la principal preocupación de los docentes de comunicación y lenguaje, debido fundamentalmente al bajo rendimiento académico que demuestran los estudiantes egresados del nivel secundario, esto se aprecia en la dificultad que se observa y escucha al demostrar que no han logrado desarrollar las capacidades como el saber leer, saber escribir, saber hablar y escuchar. Una de las causas que influyen en el proceso del aprendizaje y enseñanza es los medios de comunicación masiva como la televisión, la prensa escrita, la radio etc. Se sabe que la televisión y la prensa escrita constituyen el cuarto poder pues influye en el desarrollo de las capacidades mencionadas en el público lector y observador, sin embargo, en nuestra realidad, estos medios de comunicación no hacen nada por contribuir en el trabajo de la formación educativa integral del docente, pues en vez de contribuir en el aprendizaje lo que ocasiona es la duda, la ambigüedad y la pobreza léxica, la mala construcción y el manejo de la lengua en un nivel vulgar, esto preocupa porque llegaremos a una situación en que las personas escribirán como quieren y el proceso comunicativo será deficiente, por lo que nuestro interés a través de este trabajo de investigación es diagnosticar la realidad ortográfica y lingüística en la redacción de textos detectada en estos avisos publicitarios expedidos en la región de Junín.

Material y metodología

Materiales: Respecto a los materiales se puede mencionar que se consideraron fotografías de los principales avisos publicitarios publicados en diversas casas comerciales.

Metodología: La investigación es del tipo básico–descriptivo. Siendo el método general el científico. Como métodos específicos se siguieron el descriptivo para establecer el corpus lingüístico; el bibliográfico-documental para desarrollar nuestro marco teórico; y el lingüístico para realizar el análisis fonológico, semántico y sintáctico.

Para el análisis de la variable de investigación se aplicó el diseño descriptivo simple, cuyo esquema es:

M O

La población objeto de estudio estuvo conformada por los avisos publicitarios expuestos en la ciudad de Huancayo. La muestra, el conjunto de afiches publicitarios seleccionados, constituye el corpus lingüístico que fue analizado mediante los siguientes instrumentos: Ficha de observación, ficha de transcripción ortográfica y lingüística, y lista de cotejo.

Resultados

Después de haber identificado diversos avisos publicitarios difundidos en diversos centros y lugares públicos se seleccionaron los siguientes.

CONCEPCION
PERU
COCHERA ESTA EN SERVICIO

SAN GERONIMO
EL TALLER SE ESPECIALIZA EN REPARACIÓN DE TRANSMISIONES Y DIRECCIONES
GRAN POLLADA + CERBEZA
CIRCULO DEL ADULTO MAYOR CONCEPCION
IDENTIFIQUESE
SE NESECITA VENDEDORA CON EXPERIENCIA PRESENTRSE DE LUNES A VIERNES
AGENCIA DE ACIETES A GRANEL
POR COMPRA DE DIRECTV PREPAGO TE OBSEQUIAMOS UN MEGA GOL ORTOGRÁFI-
CO POR FALCAO
RESICLAJES LA CAPILLA COMPRAMOS COBRE BRONCE ALUMINIO HIERRO Y TOPO EN
CHATARRA
SEVOYA KL 8
OCACION VENTA DE TERRENO 250 M² TITULO DE PROPIEDAD
SIRVANCE RECOGER EL CERTIFICADO SOBRE LA XIII JORNADA DE INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA REALIZADA EL 20 DE NOVIEMBRE DE 2011.
SE SOLICITA AYUDANTE DE COSINA CON GANAS DE TRABAJAR
SE NESECITA VENDEDORA CON EXPERIENCIA PRESENTARCE DE LUNES A VIERNES 9:00
A 10:30
CERRAR LA PUERTA DESPACIO GRACIAS
NO BEBER LICOR EN LA ABITACIÓN TENER LUZ APAGADO EN PASADISO POR FAVOR
CUMPLIR
LIMPIESA GWENERAL
PROHIVIDO VOTAR BASURA
RESPECTO A LA EDUCACION
PROHIVIDO PASAR CON COMIDA
¡VACÍLATE A LO GRANDE BATERIA HABRA BUENA MÚSICA, FULL DIVERSION Y HASTA
GASLINA!!! TE INVITO A CELEBRAR
LA CHINA LLEGÓ PARA REFRESACARSE
FESTIVAL SELVAMONOS
UN DENUNCIA MÁS EN SU CONTRA
SE ALQUILA CUARTOS
EMPANADAS-PASTELES- AREPAS – SANDWICH GASESOSA – JUGO YOGURTH CERVEZA
Y LICORES MINUTO CELULAR DOMICILIOS
SE NECESITA COSINERO URGENTE.
SOLO TAXZIZ GRAZIAZ
SE VENDE PROPIHEDAD INFORME AL TEL.
REZPETO A LA EDUCACION
ABRIDO BENDO VARATO
TE HACEMOS TU CURICULOM... Y REDATAMOS CARTAS Y DOCUMENTO... Y TE AYUDA-
MOS A SER TU CORREO
SE NESECITA VENDEDORA CON EXPERIENCIA PRESENTARCE DE LUNES A VIERNES
LA CONSERVACION ES AHORA LA TIERRA NO TIENE MAS TIEMPO
VALORA LOS BENEFICIOS QUE TIENE LAS ÁREAS VERDES
SE SOLISITA PERSONAL
COCOZ HELADOS CON CLAMATO NO LE FIYO ANAIDE
SERRADO HASTA EL MARTE
SE SOLICITA ENPLIADA CON SOLISITUD ELAVORADA
¡YA ESTAMOS ABIERTOS!
SERRADO POR BACACIONES

ESPESIAL VENTA DE BUTIC 40% DE DESCUENTO
 TANVIEN AY HAMBURGESAS
 LIBRERÍA DE LIBROS
 REGISTRO CIVIL N° 4823 NACIMIENTOS MATRIMONIOS Y DIFUCIONES Y RECONCI-
 MIENTO DE HIJOS
 FAVOR DE GUARDAR CILENCIO PARA QUE DESCANCEN LAS DEMÁS PERSONAS
 SE NECESITA COSTUREROS
 BIENBENIDOS
 TODO FRIO REFRIGERACIÓN: REPARACIÓN HELADERA-FREEZER VITRINAS AIRE CON-
 DISIONADO
 AMARAL PIDE QUE EL ESTADIO SEA UNA HOYA A PRESIÓN
 SI BABER POLLO ASADO MAÑANA 10 DE HYO.
 A QUIEN HALLA ENCONTRADO LOS DOCUMENTOS DE LA MOTO CON PLACA FME 39
 MATRICULA SOAT LLAMAR 3007893783 JAMES
 PROHIBIDO ORINAR VESTIA
 AQUÍ SE LE ATIENDE COMO A UN REY

PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS

PROBLEMA	CORRECCIÓN
CONCEPCION	CONCEPCIÓN
PERU	PERÚ
COCHERA ESTÁ EN SERVISIO	COCHERA ESTÁ DE SERVICIO
SAN GERÓNIMO	SAN JERÓNIMO
GRAN POLLADA + CERBEZA	GRAN POLLADA + CERVEZA
SE NESECITA VENDEDORA CON EXPERIENCIA PRESENTARCE	SE NECESITA VENDEDORA CON EXPERIENCIA PRESENTARSE
RESICLAJES LA CAPILLA COMPRAMOS COBRE BRONCE ALUMINIO HIERRO Y TODO EN CHA- TARRA	RECICLAJES LA CAPILLA COMPRAMOS COBRE BRONCE ALUMINIO HIERRO Y TODO EN CHA- TARRA
OCACION VENTA DE TERRENO 250 M ² CON TÍTULO DE PROPIEDAD	OCASIÓN VENTA DE TERRENO 250 M ² CON TÍTULO DE PROPIEDAD
SE SOLICITA AYUDANTE DE COSINA CON GA- NAS DE TRABAJO	SE SOLICITA AYUDANTE DE COCINA CON GA- NAS DE TRABAJO
SE NESECITA VENDEDORA CON EXPERIENCIA PRESENTARCE DE LUNES A VIERNES	SE NECESITA VENDEDORA CON EXPERIENCIA PRESENTARCE DE LUNES A VIERNES
CERRAR LA PUERTA DESPACIO GRACIAS NO VEVER LICOR EN LA ABITACIÓN TENER LUZ APAGADO EN PASADISO POR FAVOR CUMPLIR	CERRAR LA PUERTA DESPACIO GRACIAS NO BEBER LICOR EN LA HABITACIÓN TENER LUZ APAGADO EN PASADIZO POR FAVOR CUMPLIR
LIMPIESA GENERAL	LIMPIEZA GENERAL
PROHIVIDO VOTAR BASURA	PROHIBIDO BOTAR BASURA
REZPETO A LA EDUCASIÓN	REESPETO A LA EDUCACIÓN
PROHIVIDO PASAR CON COMIDA	PROHIBIDO PASAR CON COMIDA
SE NECESITA COSINERO URGENTE	SE NECESITA COCINERO URGENTE
SOLO TAXIZ GRASIAS	SOLO TAXIS GRACIAS
SE NESECITA VENDEDORA CON EXPERIENCIA PRESENTARCE DE LUNES A VIERNES SERRADO HASTA EL MARTE	SE NECESITA VENDEDORA CON EXPERIENCIA PRESENTARSE DE LUNES A VIERNES CERRADO HASTA EL DÍA MARTES
SE SOLISITA PERSONAL	SE SOLICITA PERSONAL

RECOMPENSA A QUIEN HALLA ENCONTRADO LOS DOCUMENTOS DE LA MOTO CON PLACA FME 39 MATRICULA Y SOAT LLAMAR 3007893783 JAMES	RECOMPENSA A QUIEN HAYA ENCONTRADO LOS DOCUMENTOS DE LA MOTO CON PLACA FME 39 MATRÍCULA Y SOAT LLAMAR AL CELULAR 3007893783 PREGUNTAR POR JAMES
RESPECTO A LA EDUCACIÓN	RESPECTO A LA EDUCACIÓN

PROBLEMAS SEMÁNTICOS

PROBLEMA	CORRECCIÓN
POR COMPRA DE DIRECTV PREPAGO TE OBSEQUIAMOS UN MEGA GOL ORTOGRAFIADO POR FALCAO	POR LA COMPRA DE DIRECTV PREPAGO TE OBSEQUIAMOS UN MEGA GOL AUTOGRAFIADO POR FALCAO
CAFETERÍA ESTACIÓN DE AUTOBUSES DE TORDESILLAS VENTA DE BILLETES	ESTACION DE AUTOBUSES DE TORDESILLAS, CAFETERIA Y VENTA DE BILLETES
VACÍLATE A LO GRANDE BATERÍA HABRÁ BUENA MÚSICA FULL DIVERSIÓN Y HARTA GASOLINA!!!	¡VACÍLATE A LO GRANDE, HABRÁ BUENA MÚSICA, BASTANTE DIVERSIÓN Y MUCHO LICOR!
LA CHINA LLEGÓ PARA REFRESCARTE	LLEGÓ UNA BOTELLA PEQUEÑA DE REFRESCO
COCOS HELADOS CON CLAMATANO LE FIYO ANAIDE	HELADOS DE COCOS CON CLAMAYTANO. NO LE FIO A NADIE
SE SOLICITA ENPLIADA CON SOLISITUD ELAVORADA	SE SOLICITA EMPLEADA PREVIA PRESENTACIÓN DE SOLICITUD
SERRADO POR BACACIONES	CERRADO POR VACACIONES
ESPECIAL VENTA DE BUTIC 40% DE DESCUENTO	ESPECIAL VENTA DE TIENDA CON 40% DE DESCUENTO
TANVIEN AY HAMBURGESAS	TAMBIÉN HAY HAMBURGUESAS
FABOR DE GUARDAR CILENCIO PARA QUE DESCANCEN LAS DEMÁS PERSONAS	FAVOR DE GUARDAR SIENCIO PARA QUE DESCANCEN LAS DEMÁS PERSONAS
BIENBENIDOS	BIENVENIDOS
POR FAVOR NO PASAR SI NO SABE LEER PREGUNTE EN BOLETERÍA GRACIAS	POR FAVOR LEER LAS INDICIONES O PREGUNTE EN BOLETERÍA GRACIAS
¼ DE POLLO PAPAS + ENSALADA + CREMAS. GRATIS UN BASO DE GASEOSA. S/. 5.00	¼ DE POLLO PAPAS + ENSALADA + CREMAS. GRATIS UN VASO DE GASEOSA. S/. 5.00
PROHIBIDO ORINAR VESTIA	PROHIBIDO ORINAR BESTIA
LIBRERÍA DE LIBROS	LIBRERÍA

PROBLEMAS SINTÁCTICOS

PROBLEMA	CORRECCIÓN
SE ALQUILA CUARTOS	SE ALQUILAN CUARTOS
SE NECESITA CUARTOS	SE NECESITAN CUARTOS
SI BABER POLLO ASADO MAÑANA 10 DE MAYO	SI VA A HABER ASADO MAÑANA 10 DE MAYO
DE LA SELVA SUS COMIDAS	LAS COMIDAS DE LA SELVA

PROBLEMAS FONOLÓGICOS

PROBLEMA	CORRECCIÓN
AGENCIA DE ACIETES A GRANEL	AGENCIA DE ACEITES A GRANEL
SEVOYA KL 8	CEBOLLA KL 8
SIRVANCE RECOGER EL CERTIFICADO SOBRE LA XIII JORNADA DE ONVESTIGACIÓN CIENTÍFICA REALIZADA EL 20 DE NOVIEMBRE DE 2013.	SIRVASE RECOGER EL CERTIFICADO DE LA XIII JORNADA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA REALIZADA EL 20 DE NOVIEMBRE DE 2013
TE HACEMOS TU CURICULOM... Y REDATAMOS CARTAS Y DOCUMENTO... Y TE AYUDAMOS A SER TU CORREO	TE HACEMOS TU CURRÍCULO...Y REDACTAMOS CARTAS Y DOCUMENTO Y TE AYUDAMOS A CREAR TU CORREO

Discusión

Se detectaron en total cuarenta y siete avisos publicitarios que contenían errores de tipo ortográfico, sintáctico, semántico y fonológico, distribuidos y pegados en diferentes lugares como tiendas comerciales y otros lugares públicos. De todos los avisos analizados se encuentra mayor cantidad de problemas de tipo ortográfico, en segundo lugar se ubica los problemas de tipo semántico, en tercer lugar se ubica los problemas de tipo fonológico y en último lugar los problemas de tipo sintáctico.

En el caso de los problemas de tipo ortográfico, se puede ver el uso excesivo uso de las mayúsculas, la falta de tildación, confusión de la /b/ o /v/ y viceversa, la presencia de la h, también la confusión de /s/ por /c/ y viceversa.

En el caso de los problemas de tipo semántico se observa bastante el manejo del significado connotativo, y el uso de la redundancia.

En relación a los problemas fonológicos encontramos confusiones de las vocales como /e/ por /i/ o viceversa u agregado de otros fonemas.

En los problemas de tipo sintáctico se encuentran más los problemas de orden y construcción.

Los problemas detectados responden al mal uso de las reglas ortográficas, la influencia de otras lenguas vernáculas como el quechua y otras de origen selvático.

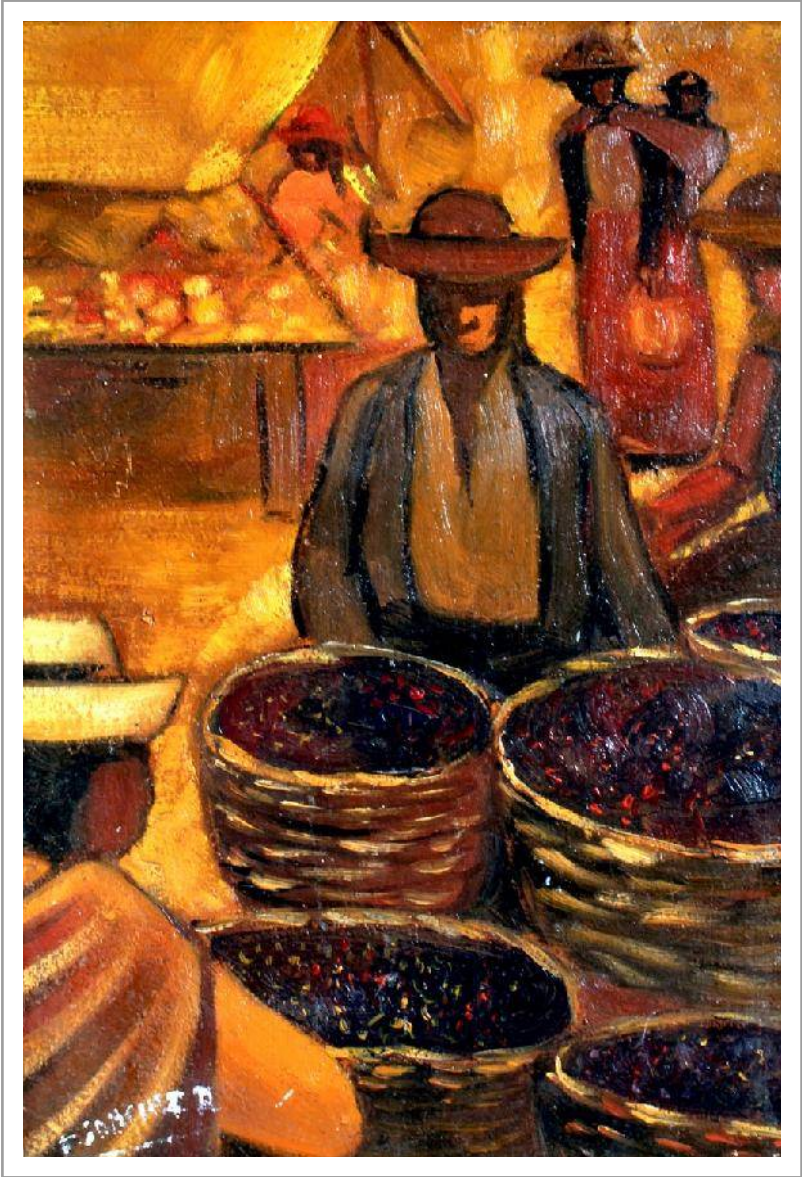
De acuerdo al estudio dado se sugiere a los docentes trabajar el área de Comunicación específicamente el componente relacionado a la producción de textos, y a los medios de comunicación masiva entender que por ser un medio poderosísimo de comunicación y manejo de masas apoyar a la labor de la educación a fin de presentar la redacción de los textos escritos en los avisos publicitarios respetando las normas establecidas por la Real Academia de La Lengua Española.

Conclusiones

1. Los principales errores lingüísticos del español que presentan los textos escritos de los avisos publicitarios expuestos en la ciudad de Huancayo son: semántico, sintáctico, y fonológico. Los principales errores ortográficos del español son: literal y acentual.
2. Existen errores sintácticos del español en los textos escritos de los avisos publicitarios expuestos en la ciudad de Huancayo, estos están relacionados con la construcción y el orden que no responden al español.
3. Existen errores fonológicos del español en los textos escritos de los avisos publicitarios expuestos en la ciudad de Huancayo, estos están relacionados con el cambio de la vocal /i/ por /e/, y /o/ por /u/; en algunos casos incorporación de un fonema.
4. Existen errores semánticos del español en los textos escritos de los avisos publicitarios expuestos en la ciudad de Huancayo, estos están relacionados con el manejo del significado connotativo, el manejo del sentido y la redundancia.
5. Existen errores ortográficos del español en los textos escritos de los avisos publicitarios expuestos en la ciudad de Huancayo, estos tienen que ver con el abuso de las mayúsculas, la falta del uso de la tilde, y la ortografía literal de /s/ por /c/ o /b/ por /v/.

Referencias bibliográficas

- Chávez Pérez, F. (1998) *Redacción avanzada*. México: Longman Editores. S.A.
- Gatti y Wiesse (2000) *Técnicas de lectura y redacción*. Lima: Universidad del Pacífico.
- González, M. (2004) *Manual de Redacción*. Lima: Editorial Universitaria, URP.
- Martín, V. (2000) *Curso de redacción*. España: Editorial Paraninfo.
- Miranda, L. (2007) *Lingüística del texto*. Lima: Editorial Universitaria Moderna, URP.
- Parra, M. (2004) *El texto escrito*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, H. (2001) *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, V. (1995) *Manual de Redacción*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Spang, K. (2015) "Publicidad y retórica". Romero, M. (coord.) *Lenguaje publicitario*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. (1997) *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A.



Etnografía del bautizo de la “t’anta huahua” en Juliaca: la fiesta como práctica de las reglas sociales entre los jóvenes

Fredy Machicao Castañón*

Resumen

Las sociedades tienen instituciones o mecanismos para mantener el orden social. La fiesta es una de ellas, en la cual los individuos practican las reglas sociales. Participan desde los más niños hasta los viejos. Se cumplen papeles ficticios, los niños y jóvenes se comportan como tales y el trato es como si fueran adultos. Son relaciones que perduran para siempre y sirven para crear, afianzar las alianzas y estatus.

Palabras clave

Fiesta costumbrista.
Relaciones sociales.

Ethnography christening “t’antahuahua” in Juliaca: the party as social practicing rule between youth

Abstract

Societies have institutions or mechanisms to maintain social order. The party is one of them, in which individuals practice social rules. Involved from the children to the old. Fictitious roles are met, children and young people behave as such and the treatment is as if they were adults. They are relationships that last forever and serve to create, strengthen alliances and status.

Keywords

Folklore festival.
Social relationships.

Recepción: 13 de marzo de 2015 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Nacido en Juliaca, Puno. Bachiller y Licenciado en Antropología egresado de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Maestría en Antropología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Conferencista en temas antropológicos, urbanos y etnográficos. Algunas de sus publicaciones: “Reconociendo y revalorando las cocinas regionales del Perú: Junín saborear y cantar en el valle del Mantaro”. Lima: Fondo Editorial USMP (2013). “Transformaciones y heterogeneidades: la etnografía de José María Arguedas en el valle del Mantaro”. Lima: Fondo Editorial PUCP, (2013). E-mail: fmachicao@pucp.edu.pe.

Introducción

Una de las funciones más importantes de la antropología es la de ayudarnos a hacer consciente la ideología implícita que rige nuestras ideas. Ante la ausencia de ejemplos contrastables, cada sociedad considera su propia ideología como la única cosmovisión posible. La historia es capaz de mostrarnos los cambios que han ocurrido en nuestra propia tradición, pero a menudo nos deja en ignorancia en cuanto a las transiciones. La antropología, con su amplia gama, en el tiempo y en el espacio, puede enseñarnos, mediante comparaciones intensivas, lo que es universal y lo que es particular, local o arbitrario; y, al mismo tiempo, nos ayuda a comprender cómo interactúan la ideología, la tecnología, la lengua y la estructura social para producir una cultura viva y cambiante.

La fiesta, los jóvenes, la comida, el papel o rol que cumplen, las obligaciones que se realizarán en el futuro, serán algunos de los temas a tratar. A pesar del tiempo esta fiesta-tradición del bautizo de la "t'anta huahua" (niño de pan) se sigue dando en muchos pueblos del altiplano puneño y que en el futuro de los participantes ayudará en sus relaciones con otros individuos. Nuestro problema es el continuo rompimiento de las normas al interior de la sociedad es preocupante, tanto los adultos como las instituciones no están cumpliendo su papel en la transmisión y práctica de las normas y la socialización, es por eso la difícil inserción de los jóvenes a la dinámica social y los constantes problemas de violencia, rupturas de familias, comportamientos marginales y delincuencia.



En la actualidad los panes con caretas son un negocio. (Fotos de F. Machicao)

El primero de noviembre de cada año, en todo el territorio peruano se revive una costumbre ancestral, las ofrendas a los muertos. Las familias van a los cementerios a honrar a unos de sus integrantes fallecidos. Les llevan música, bebida y comida y pasan un día entero con su finadito tratándolo como si estuviera vivo. Comen, beben y bailan juntos. Es día de llevar alegría al fallecido.

Dentro de esta tradicional costumbre se destaca el t'anta huahua que es una de las ofrendas más bellas y dulces que se le puede hacer al difunto, sobre todo si es un niño o una niña. La t'anta huahua es un pan dulce y delicioso. Al pan o bizcocho le dan la forma de una muñeca o muñeco, incluso otras formas como la de los animales, y le agregan dulces como menudos confites polícromos, pasas, etc. Lo hacen en varios tamaños, incluso con caretas de yeso.

Cuando un niño o niña muere, siendo la prenda más querida de una familia, el dolor es inmenso, muere el futuro, muere las esperanzas de la familia. Y, cuando llega el mes de noviembre los padres le llevan sus juguetes, su ropita, los potajes que más le gustaba y entre ellos la t'anta huahua que es una delicia para el paladar. Así surge esta costumbre, aunque no se sabe cuándo surgió en su versión actual. Pero la t'anta huahua se extendió más allá, porque ya no solo es una ofrenda al niño o niña fallecida, sino a todo familiar querido que falleció, incluso es consumido por toda la familia: niños, adultos y ancianos, y por supuesto, uno de los más ricos está reservado para el fallecido.

Al respecto, una anécdota:

Yo vivía, entonces, en Juliaca, recuerdo que era aún un niño... mi madre había llegado de Desaguadero trayendo varias canastas, dijo que era para poner su mesa, no entendí a qué se refería, -llegarán a las doce- decía, mientras de una canasta sacaba chirimoyas, plátanos, manzanas, galletas de agua, naranjas y las colocaba sobre la mesa: cada vez que ponía una, decía para mi papá, para mi hijita, para mi suegro y los mismo pasó cuando trajo platos servidos con caldo de cordero, huarjata (es un segundo a base de cabeza de chanco, papa, tunta o chuño blanco, encebollado colorado o aguadito, repollo, zanahoria), caldo de menestrón, y otros deliciosos platillos, siguió llenando la mesa con gaseosa, agua, y hasta una jara de chicha puso diciendo -para mi tío Jinchulihui (nariz larga): yo pensaba que vendría a visitarnos; llegó el momento de poner el "api" (maíz morado molido), el olor a leche era lo mejor, puso mazamorra de harina, de sémola, de chancaca ¡qué delicia!; yo probaba con el dedo; algo indescriptible sucedió cuando sacó de la canasta los panes con figuras de llamas, de perros, de guaguas (recién nacidos), las acariciaba a todas, pero cuando sacó una hermosa muñeca con pelo y todo, vi a mi hermana, la quise tener en brazos, pero mi mamá dijo, para "mi gringa", lloraba mientras colocaba la muñeca de pan al centro de la mesa, me abracé a ella para consolarla, un dulce beso fue la respuesta, ordenó que saliera, desde afuera vi como esparcía azúcar en el piso desde la mesa hasta la puerta, salió y cerró con candado. Al día siguiente, a las doce del mediodía, abrió la puerta, en presencia de primos, sobrinos, compadres, ahijados, varias personas, mi papá también se hallaba presente, -todos han llegado, dijo- habían huellas, sobre la azúcar, unas entraban, otras salían y sobre la muñeca bonita, una mariposa que sobrevoló la mesa y después de posarse en el hombro de mi mamá, salió rauda...recuerdo que todos se persignaron, mi madre dijo, -mi hijita ha venido- ese día comprendí que los muertos llegaban en "Todos los santos", once meses atrás, mi hermanita había fallecido.

En todo el mes de noviembre en el departamento de Puno, se celebra la fiesta del "bautizo de huahua". Juliaca es un distrito de la provincia de San Román, del departamento de Puno, que está ubicado en el altiplano puneño a 3,800 m.s.n.m. aproximadamente, de un clima muy seco, poca vegetación, de heladas duras durante los meses de mayo hasta mediados de julio, fuertes vientos a partir de fines de julio, principios de agosto hasta mediados de septiembre, y las lluvias desde octubre hasta abril. Fuertes nevadas que se pueden presentar ocasionalmente durante el año. Muy poco ganado ovino y vacuno, los camélidos sudamericanos tienen regular presencia, en la agricultura los productos son la cebada, quinua, papa, trigo y cañihua. La principal actividad de los pobladores es el comercio (contrabando) de todo tipo de bienes que pueden ofrecer en el mercado, luego el ser agricultor y empleado público. Juliaca, es el centro comercial por excelencia del departamento de Puno, por su ubicación estratégica, cuenta con un aeropuerto internacional, terminal ferroviario y terrestre y una buena red de vías de comunicaciones. Es a partir de esta ubicación que se enlaza con los departamentos de Cuzco, Arequipa, Moquegua, Tacna y Madre de Dios, internacionalmente con Bolivia, Chile y Brasil.

Su población tradicionalmente procede de las poblaciones colindantes a ella (ayllus, marcas, haciendas, parcialidades, distritos, provincias). De acuerdo a su ubicación geográfica, ésta localidad pertenece a la población quechua históricamente, pero en la actualidad está compuesta por aymaras y mestizos, y por su característica principalmente económica se habla el castellano, quechua y aymara. No se podría hablar de una población nativa, ya que Juliaca empieza a desarrollarse a partir de una estación de parada del Ferrocarril Sur Andino (El sistema de transporte ferroviario tuvo más de un siglo de apogeo (1871), que permitió la comunicación entre la costa y la sierra a diferentes niveles de progreso y expansión de los centros poblados ubicados a su paso. El sistema estuvo constituido por las líneas: Cuzco-Puno-Arequipa-Mollendo. Revistió de gran importancia estratégica dentro de un sistema de comunicación multimodal en la macro región sur; ya que fue el medio más eficaz y económico para el transporte de carga pesada a grandes distancias.), allá por los años de 1920, por la presencia de las haciendas y el comercio en el sur andino. En Juliaca existe, durante el año festivo, más de una fiesta que opacaría a la que vamos a describir y que congregan a toda la población. No debemos de olvidar que el departamento de Puno es conocida como la "capital folklórica del Perú".

El bautizo es un sacramento que se estila en el Perú desde la imposición del catolicismo, con la invasión europea. Cabe la siguiente pregunta: ¿y había acaso bautizo entre los incas? Claro que sí, obviamente vinculado a una teología referida al creador Pachacámak (Dios). Al respecto el cronista Titu Cusi Yupanqui hijo de Manco Inca, refiere que el bautizo andino (o su equivalente), más allá del infantil "tucto rutuchin" (corte de pelo y padrinzgo) aún vigente en muchos poblados andinos, se confirmaba en la adultez (como los anabaptistas) lo cual se efectuaba a veces colectivamente tal y conforme lo describe en aquel último bautizo masivo dirigido por el clero incaico acaecido en 1535 en el Cuzco a orillas del río Huatanay y donde asistió el propio Manco Inca (en pleno cerco a los españoles de Gonzalo Pizarro). Entre los miles de bautizados en aquel día –agrega Cusi Yupanqui- hubieron muchos "rebautizados" que habían sido por la fuerza, bautizados por los españoles bajo el "estilo" descrito por Blas Valera.



Los panes huahuas pueden ser con máscaras de mujer o varón. (Fotos de F. Machicao)

Etnografía

Esta es una fiesta que involucra solamente a jóvenes de ambos sexos, entre los 11 y 20 años aproximadamente y que generalmente están estudiando la secundaria. Un mes antes se

reúnen y conversan sobre la posibilidad de realizar un bautizo de huahua (el origen de esta costumbre puede estar en los carnavales del mes de febrero, ya que el resultado es la “fiesta huahua”, el “hijo del pueblo” o el “hijo de todos” por el desenfreno festivo, el incumplimiento de las normas y el exceso consumo de licor. El primero y el segundo día de noviembre como es tradicional se celebra el día de los muertos y que paradójicamente se recuerda el término de una vida y empieza otra.), para ello convocan amigos del barrio, parientes, compañeros del colegio, del círculo de catequesis, del club de deportes, etc. Pero, principalmente jóvenes, con estrecha amistad y con intereses comunes propios de su edad.

Si se pusieron de acuerdo, fijan la fecha que generalmente es un sábado en la casa de uno de los integrantes, el grupo lo componen entre 8 y 15 jóvenes, ellos hacen un listado de los invitados posibles, de los gastos en la compra de la huahua, las gaseosas, el licor, las tarjetas de invitación, el equipo de sonido y la música a bailar, el arreglo de la casa y el acceso a cierta utilería que se requerirá en la ceremonia principal. También se debe escoger las personas que deben cumplir cierto papel: los padres de la huahua, los padrinos, los testigos, el cura y el monaguillo.

Sobre las responsabilidades de cada uno de los actores

Los padres son una pareja de jóvenes (soy natural de Juliaca y he participado de esta costumbre como organizador, invitado, testigo, padrino y padre. Hasta la actualidad cuando visito mi tierra, nos reconocemos como “compadres” con la gente que en esa época compartimos esos momentos. Cuando migré a la ciudad de Arequipa, encontré que mis paisanos jóvenes reproducían estas reuniones con jóvenes de esa ciudad) que son enamorados o desean serlo y ésta es una buena ocasión para concretarlo o son voluntarios. Sus responsabilidades son comprar o mandar hacer la huahua de pan, bien adornada, con su máscara de yeso de un bebe ya sea varón o mujer, de unos 80 centímetros de largo aproximadamente por un ancho de cuarenta y cinco centímetros y entre uno y dos kilos. Pueden obsequiar licor ocasionalmente.

1. Los padrinos corren con las mismas características y su responsabilidad es la compra de las tarjetas de bautizo, que son las mismas que se utilizan en una ceremonia formal de adultos, pero tiene la particularidad siguiente: en la tarjeta se consignan los nombres de forma graciosa como del santo por ejemplo, San Padito; de los padres, Pedro Toro; de la madre, Yola Vaca de Toro; de la huahua (si es barón o mujer), Jacinto o Margarita Toro Vaca, en la parte de la tarjeta que se hace la invitación la bautizada pone la frase: “Yo Margarita Vaca de Toro, te invito a mi bautizo a realizarse el día..., vine al mundo en una noche estrellada, donde los gallos mugían, las vacas cacareaban...”. El nombre de los padrinos no sufren ningún cambio y obsequian generalmente el licor y es bien vista la cerveza.
2. Los testigos tienen que ser dos jóvenes (de ambos sexos), con mucha correa amplia y graciosos a la hora de participar en la ceremonia, cuando el cura y el monaguillo intervengan con preguntas sobre el porqué, cómo, cuándo, dónde y que vieron sus respuestas deben generar hilaridad. Contribuyen también con el licor.
3. El cura y el monaguillo cumplen el papel de los personajes reales, pero de forma graciosa, haciendo preguntas de doble sentido, haciendo bromas sobre los participantes en general

y de la huahua, visten los mismos trajes de los personajes reales, cambian la agua bendita por la cerveza, un jarro viejo o un bacín reemplazando a la campanilla y todas las travesuras posibles. Ellos son bien tratados y atendidos por los organizadores.

La fiesta empieza cuando el número de invitados ya están presentes (pueden los invitados estar acompañados de otros jóvenes que formalmente no estuvieron invitados), bailan un buen rato, luego llaman a guardar silencio por que la ceremonia va empezar.

La ceremonia tiene una duración más o menos de unos treinta minutos, tanto los padres, los padrinos y los testigos visten elegantemente, las características de la ceremonia están descritas en los numerales arriba mencionados, la culminación del ritual termina con el bautizo de la huahua de pan, la careta de la huahua es para los padrinos y se empieza a partir y servir la huahua a los presentes y se reparte recuerdos que consisten en capillos y se pasa nuevamente al baile. En todo este proceso los adultos que están presentes no tienen ninguna participación, solamente observan y son unos invitados más.

Todo hasta aquí no pasa más de una fiesta juvenil y que es graciosa. Lo trascendente empieza cuando los jóvenes aceptan los papeles de padres, padrinos y testigos, ya que la aceptación acarrea deberes y derechos, responsabilidades, posturas y prestigio para toda la vida. Al aceptar algún papel, los jóvenes indagan y preguntan a los adultos el comportamiento y la responsabilidad de dicho papel. Tal es así que días después de la fiesta se encuentran los jóvenes que cumplieron el papel de padres, padrinos o testigos y mutuamente se tratan de “compadres”, con todo el respeto que trae esta posición. A sus amistades los presentan como sus “compadres”, se ayudan, se invitan, comparten los momentos más importantes de sus vidas. A partir de una reunión aparentemente intrascendente (el bautizo de la huahua), el cumplimiento de un papel que en la ceremonia es objeto de burla, gracia y humor (¿padres, padrinos y testigos a esa edad?), el organizarse para realizar la fiesta y afrontar los gastos económicos, el proceso y culminación de la reunión conlleva a un entrenamiento para la vida de adulto. De este tipo de relaciones han surgido alianzas, redes y pactos en todo los ordenas de la vida de estos individuos. De igual forma los jóvenes que participan (principalmente los padres, padrinos y testigos) en estas reuniones, lo hacen a sabiendas, para ganar prestigio, poder, acrecentar su red de amistades, fortalecer los lazos de enamorados, encontrar y concretar amistades, y en gran medida reproduciendo la conducta y comportamiento de sus progenitores.

Conclusiones.

- a. La fiesta tiene la función de reunir a los individuos para relacionarse, buscar o conseguir beneficios.
- b. Estos comportamientos son transmitidos de generación en generación.
- c. La fiesta existe como parte integral de la vida de la comunidad y generalmente se asocian a ocasiones específicas o grupos concretos de personas.
- d. Los acontecimientos de la vida de las personas, como el nacimiento, la iniciación, el matrimonio, el acceso a un cargo o la muerte, constituyen la otra gran categoría de eventos que se suelen celebrar con las fiestas.
- e. Los más jóvenes tienen un espacio para practicar el papel que deberán cumplir en el futuro.
- f. Asegurar el fortalecimiento de la comunidad.

Referencias bibliográficas

Castro Tito Cusi Yupanqui, Diego de (1916), (1570) *Relación de la Conquista del Perú y hechos del Inca Manco II*. Lima: Impr. y librería San Martín.

Guido, R. (1999) "Danza, mito y ritual una narrativa posible del devenir humano". *Cuadernos de Cátedra*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Carrera de Artes.

Harris, M. (1998) *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.

Sahagún, B. (1979) *Historia general de las cosas de la Nueva España*. México: Editorial Porrúa.

Valera, B. (1945) *Las Costumbres Antiguas de Perú y "La Historia de los Incas"*. Lima: Editado por Francisco A. Loayza.



Naturaleza de los cuestionamientos filosóficos y sociológicos de Mario Bunge a la filosofía materialista dialéctica

Nicanor Moya Rojas*

Resumen

Se analizan los diversos cuestionamientos, que hace el físico y filósofo contemporáneo Mario Bunge, a través de diversos medios de comunicación, eventos académicos internacionales y una vasta producción bibliográfica, a las tesis centrales del materialismo dialéctico de Marx y Engels y sus discípulos. Se explica, en lo fundamental, su intento de negar la valía e importancia que tiene la filosofía marxista, el enjuiciamiento economicista que tiene sobre la sociedad, y, la naturaleza de sus actuales enjuiciamientos sociológicos.

Palabras clave

Mario Bunge.
Marxismo.

Nature of philosophical and sociological questioning of Mario Bunge to philosophy materialist dialectics

Abstract

The various questions, which makes the physical and contemporary philosopher Mario Bunge are analyzed; through various media, international academic events and a vast bibliographic production; the central thesis of the dialectical materialism of Marx and Engels and his disciples. It explains, in essence, his attempt to deny the value and importance of Marxist philosophy, the economicista prosecution it has on society; and the nature of its current sociological prosecutions.

Keywords

Works of Mario Bunge.
Marxism.

Recepción: 10 de abril de 2015 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Estudió secundaria en la colegio Santa Isabel, los estudios superiores en la Universidad Nacional del Centro del Perú, donde actualmente es profesor de Filosofía y Ciencias Sociales. Tiene el grado de Magister en Didáctica Universitaria y el de Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente es Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación. Fue director de las revistas *Educación y Ciencia* y *Horizonte de la Ciencia*. Autor de los libros *Aportes de la Filosofía y de las Ciencias Sociales en la Región Junín* (2014), *Filosofía, Política y Educación* (2013), *Métodos Cuantitativos y Cualitativos de la Investigación Científica* (2012), *Filosofía para niños* (2005), *Educación y valores* (2004), *El hombre y la cultura andina y amazónica* (2003). E-mail: nicanorcito_47@hotmail.com.

Introducción

En el contexto actual del desarrollo de la filosofía y la epistemología, es muy notoria la influencia que ejerce el físico y filósofo argentino Mario Bunge en el estudio de estos saberes, además de enjuiciar diversos temas y problemas mundiales y nacionales. Aparte de procesar y publicar constantemente sus investigaciones, pone a disposición de los investigadores, docentes y estudiantes universitarios una vasta bibliografía. Ello hace deducir que Bunge es hoy uno de los principales artífices de la filosofía y sus diversas disciplinas filosóficas, tan necesarias para asumir una visión adecuada de la realidad natural y social.

En sus variadas publicaciones, por no decir en todas, Bunge no deja de evidenciar su concepción filosófica, política e ideológica, como no podría ser de otra manera. Y eso está bien, pues como él sostiene: "Todo esfuerzo intelectual, sea auténtico o sea falso, posee una filosofía subyacente y, en concreto, una ontología (una teoría sobre el ser y el devenir) y una gnoseología (una teoría del conocimiento" (Bunge, 2012 p. 286). Es notorio que no duda ni vacila en cuestionar a los pensadores anteriores a él, como Bergson, Husserl, Hayek y Weber, como a sus contemporáneos, Popper, Kuhn, entre otros.

Sin embargo, y por encima de estos intelectuales e investigadores referidos, critica acremente y en no pocos casos distorsiona de manera intencional a los pensadores de la filosofía materialista dialéctica, como son Marx, Engels y los discípulos de éstos, Lenin, Gramsci, etc. Estas críticas son difundidas profusamente tanto en los medios masivos de comunicación, como en los eventos académicos internacionales organizados en torno a temas filosóficos, epistemológicos y políticos, como en sus múltiples escritos y obras suyas. Ahora bien, ¿cuáles son los propósitos y objetivos de tales cuestionamientos bungenianos?, ¿A qué intereses sociales, políticos y económicos responden? En este artículo se intenta analizar y ensayar la naturaleza y los objetivos de tales cuestionamientos, siempre en un contexto de discusión y debate, por cierto.

Bunge y la negación de la filosofía marxista

La filosofía materialista dialéctica-histórica, uno de los componentes del marxismo, desde su surgimiento y desarrollo, a mediados del siglo XIX, sustentó la materialidad del mundo, que existe independientemente de la conciencia humana, pero que se halla en un contexto de movimiento, cambio y transformación, así como ser el arma teórica de los trabajadores modernos, llamados a construir una mejor y superior sociedad, a diferencia del sistema capitalista de producción, que se ha implantado en base a la explotación económica, social y política de la mayoría poblacional mundial. Con ello, Marx puso las bases para comprender la valía e importancia de la filosofía, sosteniendo, entre otros asuntos: "los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, más de lo que se trata es de transformarlo" (11ª. Tesis contra Feuerbach).

El sustentar la materialidad del mundo, según Casanova (2007), implica aludir a la categoría de materia, que siendo un concepto abstracto expresa las propiedades generales de la infinita variedad de objetos y fenómenos mutable del mundo, tal y como señaló Engels, y más aún cualificado por Lenin (1909), quien explicó que la materia, es la "categoría filosófica para designar la realidad objetiva dada al hombre en sus sensaciones, fotografiada y reflejada por nuestras sensaciones y existente independientemente de ellas". Este conjunto de lineamien-

tos filosóficos no están en la agenda ni interés de Bunge. Lo que hace es aproximarse afirmando ontológicamente que "el mundo real es material, es decir, todo cuanto existe realmente es material" (Bunge 2007 p. 36). Sin embargo, este reconocimiento es puesto en duda cuando escribe en *Una filosofía realista para el nuevo milenio*: "los marxistas afirmaban la existencia autónoma de la naturaleza, así como la posibilidad de alcanzar la verdad. Eran ingenuos en teoría del conocimiento" (Bunge 2007 p. 100). Al respecto hay que indicar o bien para Bunge la naturaleza no tiene una existencia objetiva e independiente de la conciencia, o que ésta es la que da lugar a aquella. Luego acusa a los materialistas dialécticos de ser ingenuos, pero sin mayor fundamentación o explicación, menos satisfactoria, con lo cual no se hace sino brindar una fácil concesión al fideísmo teológico, y cuanto idealismo existe en el estudio del mundo.

Estas observaciones bungianas, se complementan con otras, como las que sostiene en el libro escrito por él, titulado *Vigencia de la Filosofía* (1999) en el que al realizar una Breve referencia al marxismo, escribe: "Empiezo por dejar constancia de mi gran admiración por Marx y Engels. Fueron pensadores poderosos y originales, a quienes ningún científico social contemporáneo puede ignorar" (p. 201). Claro, Bunge no los puede ignorar, pero sí distorsionar, desautorizar y desconocer los análisis sociales que hicieron los fundadores del materialismo filosófico. Sino examínese lo que sigue a continuación: "Pero, si bien Marx y Engels hicieron ciencia muy importante y de avanzada hace 150 años, no estamos viviendo en 1850 y pico, sino en 1996, en sociedades totalmente diferentes, con problemas totalmente diferentes, que exigen teorías y datos diferentes de los de entonces". Continúa escribiendo: "Por ejemplo, en tiempos de Marx y Engels no existían, al menos en forma aguda, los problemas de la contaminación del ambiente, de la superpoblación, ni de los monopolios[...] Tampoco había informática ni armamento nuclear. Nuestras sociedades son bastante diferentes[...]". En esta misma dirección, en *Buscar la Filosofía en las Ciencias Sociales* (2007) menciona que "Marx, Durkheim y Weber no dijeron nada importante acerca del nacionalismo, el imperialismo, el racismo o la degradación ambiental" (p. 125).

Al respecto habría que hacer recordar a este físico y filósofo que vive hoy en el mejor de los mundos del desarrollo capitalista (Canadá), que soslaya un principio filosófico esbozado por Lenin, quien sostenía la necesidad de efectuar un "análisis concreto de la realidad concreta". Es decir, que pasa por alto el contexto histórico en el que han vivido y desenvuelto Marx y Engels: el predominio del capitalismo pre-monopolista y un capitalismo aún competitivo y de libre concurrencia, de auge del industrialismo y de las fuerzas productivas, en el que aún no se presentan los problemas vertidos por Bunge, los que sí ya corresponden al sistema imperialista o monopolista, primero inglés, y norteamericano, después, que han convertido a gran parte del mundo en sus semicolonias o neocolonias, con un carácter expansivo del aspecto financiero para dominar a éstos y, sobre todo, a los pueblos y los trabajadores, como acertadamente explicaba Lenin en su obra *El imperialismo fase superior del capitalismo*.

Por otro lado, en la misma obra mencionada, Bunge se interroga: "¿Qué pasa con el marxismo en la actualidad?" Y sostiene:

[...] para averiguar hay que empezar por tener en cuenta que el marxismo es un sistema muy complejo. Tiene un componente que es, o al menos fue, científico, en particular los estudios económicos y de historia de la economía. Otro componente es filosófico: el materialismo dialéctico. Ésta es una filosofía esquemática e imprecisa. En mi opinión tiene una parte válida, que es el materialismo. Pero es un materialismo a medias, y tiene un ingrediente que lo echa a perder: el galimatías dialéctico. (2007)

Al respecto hay que explicar que el marxismo y su filosofía materialista dialéctica, más que ser un sistema “muy complejo”, es, por el contrario, un sistema simple, sencillo, comprensible, objetivo y mejor aún, aplicado por millones de trabajadores y sectores populares, para quienes fue diseñado, en la perspectiva de que conozcan la realidad natural y social, y opten por su transformación, apostando por el desarrollo social y humano. Es más, continúa siendo científico, en tanto que los estudios económicos los hace tomando en consideración los dos componentes de toda sociedad: estructura o base económica y su correspondiente superestructura, entendidos de modo dialéctico, y nunca de manera aislada o metafísica.

Ahora bien, sostener que el materialismo dialéctico es un “galimatías”, implica que Bunge no ha entendido la esencia de dicha filosofía y su método, que implica tener en consideración dos premisas fundamentales como asevera Casanova (2007): una, que la moderna concepción científica del mundo sólo puede asentarse en la aceptación del movimiento, la mutación y el desarrollo como principio fundamental del ser y del saber, y segunda, que es imposible comprender de modo cabal el concepto de desarrollo sin admitir la concatenación, interdependencia e interacción de los fenómenos. Con esto se evidencia que nada es absoluto, inmutable y eterno, particularmente en cuestiones económicas, sociales y políticas; por el contrario se impone el cambio y la transformación, muy a pesar de los pareceres de Hayek, Popper, Fukuyama, Toffler y otros. Ejemplo: el sistema capitalista es y debe ser sustituido por otro sistema social más humano y equitativo, que debe ser el socialismo, pero de naturaleza científica. Este es el problema de fondo que incomoda y saca de quicio a Bunge, incluso para que sostenga: “años después comprendí que la dialéctica es tan primitiva, tan oscura y confusa, como la filosofía de Heráclito” (1999 p. 202).

Sin poder negar la objetividad y claridad de la filosofía materialista dialéctica sobre la explicación de la realidad y la valía de su método, Bunge desliza ciertos criterios con el vano propósito de negar dicha filosofía, como puede constatarse en *Buscar la Filosofía en las Ciencias Sociales* (2007) donde sostiene: “Marx alababa la dialéctica confusa de Hegel y con frecuencia adoptaba el estilo retorcido de éste” (p. 17). Más adelante, vuelve a la carga afirmando “Aun cuando se rebelaron en contra del idealismo de Hegel y emprendieron una investigación social innovadora, Marx y Engels tomaron mucho de la oscuridad de Hegel, particularmente en lo tocante a asuntos filosóficos” (p. 90).

Por si fuera poco, en otra página del mismo libro se pregunta “¿Puede salvarse alguna cosa del naufragio de la filosofía, la teoría social y la ideología marxistas? (p. 19) No contento con ello escribe que “El marxismo no es totalmente lógico (pues abraza la dialéctica) ni totalmente empirista (en tanto que se apega a dogmas) y sólo es medio materialista (pues divide a la sociedad en infraestructura material y superestructura ideal” (p. 24). Vaya, estos galimatías bungenianos que se tiene a la vista. Lee a Marx y Engels, pero es incapaz de comprender la esencia de la filosofía materialista-dialéctica.

Igualmente en *Filosofía y Sociedad* (2010) se pregunta aunque escépticamente: “¿Le choca mi afirmación de que la dialéctica es en parte confusa y por lo tanto carente de valor de verdad y en parte clara pero falsa? (p. 47) En ese mismo libro indica que “El marxismo es ciertamente defectuoso” (p. 80), aunque no dice por qué. Pero si se atreve a escribir: “[...] pese a sus fallas, la concepción materialista de la historia es mucho más clara, plausible y profunda que la concepción imprecisa de Weber”. Se puede inferir que Bunge emplea ciertos aspectos marxistas allí cuando le conviene y le es útil para cautivar y sorprender a un cierto círculo de intelectuales y/o ser declarado “como el filósofo más lúcido contemporáneo, que propone un sistema

filosófico en sentido estricto" (Lavado, 2001), pero recurre al fácil criterio de distorsionar y malinterpretar el marxismo y sus teorías sociales fundamentales. Esto refleja pues la filosofía materialista dialéctica ha sido observada, cuestionada y hasta rechazada desde el momento de su constitución histórica por los filósofos idealistas objetivos y subjetivos y sus aliados teólogos de ayer y de hoy. Entonces las posturas bungenas no son nuevas y únicas.

Ante esta serie de cuestionamientos, sueltos y sin mayor rigurosidad, hay que señalar que el método dialéctico materialista, en lo fundamental, ha sido y sigue siendo el estudio adecuado y objetivo de la realidad, la naturaleza, la sociedad y el hombre, superando a la vez, cuanto subjetivismo y arbitrariedad hubo y hay en la filosofía y las ciencias sociales precedentes a Marx, Engels y posteriores a ellos. Al mismo tiempo este método pudo explicar la valía y significado que tienen las expresiones espirituales o ideales, que sempiternamente fueron entendidos como una sustancia generadora de la realidad, desde la posición de Platón, Berkeley hasta la de Hegel, principales exponentes del idealismo, ampliamente difundidos en la cultura filosófica actual.

Como una forma de superar las gratuitas acusaciones bungenas en torno a la supuesta pobreza y desnaturalización de la dialéctica, es conveniente aclarar que fue el propio Marx, que al referirse a la dialéctica hegeliana aclaró lo siguiente:

Mi método dialéctico es por su fundamento no sólo diferente del hegelianismo, sino su contrario directo. Para Hegel el proceso del pensamiento, al que bajo el nombre de idea transforma incluso en un sujeto autónomo, es el demiurgo de lo real, lo cual constituye sólo su manifestación exterior. En mi caso, a la inversa, lo ideal no es más que lo material transpuesto y traducido en la cabeza del hombre.

Como es de notar, aquí existe una diferencia central entre Hegel y Marx, en tanto que éste supera y desarrolla la dialéctica hegeliana, al poner sobre el pie, con la cabeza arriba, que prioriza la realidad, en la que tiene lugar la existencia laboral, productiva, social y educativa y de la que emerge la idea, el pensamiento, etc. Es así como la dialéctica concede vitalidad y racionalidad al quehacer humano y evita el subjetivismo y la arbitrariedad en el estudio de la realidad. La dialéctica es, más bien, el conocimiento claro, preciso y, a la vez, el método de modificación de la realidad social y natural, claro está mediante la participación de los millones de trabajadores y sus líderes comprometidos con éstos.

Sin embargo, Bunge, no deseando comprender la real dimensión de esta explicación científica, en *Filosofía y Sociedad* (2010) vierte, nuevamente otro cuestionamiento: "Marx elogió a la dialéctica al comienzo de *El capital*, pero afortunadamente la olvidó en adelante" (p. 88). No está demás decir que no pocos intelectuales contemporáneos están acostumbrados a desnaturalizar o negar la dialéctica materialista por, precisamente, tomar como punto de partida la realidad natural y social. Popper, al sostener igualmente, en un libro extenso *La sociedad abierta y sus enemigos* (2006), acompaña en este propósito de Bunge cuando afirma: "La posibilidad de que el marxismo se convirtiese en un problema fundamental, nos llevó a tratarlo con cierta extensión[...] Es probable que la crítica del marxismo que aquí se intenta realizar se destaque sobre el resto, como punto capital de la obra" (p. 11). A continuación, coincidentemente con Bunge no duda en escribir: "El marxismo solamente constituye un episodio, uno de los tantos errores cometidos por la humanidad en su permanente y peligrosa lucha para construir un mundo mejor y más libre".

Es probable que el materialismo filosófico, al igual que los otros componentes del marxismo (la economía política marxista y el socialismo científico), al enjuiciar el carácter inhumano y cruel del sistema capitalista, responsable de las mayores tragedias económicas y ecológicas haya incurrido en diversas limitaciones y errores. Ello es entendible. Presumiblemente por este hecho es que Bunge, Popper y otros intelectuales, que también tienen intereses económicos, sociales y políticos que defender, cataloguen al marxismo como “defectuoso”, “antihistórico”, “desfasado”, “filosofía superada”, etc. El asunto es que aquí están en juego dos tendencias filosófico-políticas opuestas: la que se atreve a cuestionar y propiciar el cambio del sistema social dominante, y la que defiende su continuidad y hasta perpetuidad, como afirmaron en la década del 90 del siglo XX, Fukuyama, Drucker, Cornejo, De Soto y otros voceros del capitalismo neoliberal.

Bunge y la crítica al economicismo marxista

Al igual que en asuntos filosóficos, Bunge, frecuentemente hace suyo las consabidas acusaciones que se formulan en torno al supuesto economicismo en que habrían incurrido Marx, Engels y sus sucesores. Así, en *Filosofía y sociedad* (2010) escribe: “en todas sus versiones, el economicismo postula que la actividad económica es primaria, y todo lo demás es secundario. La realidad muestra que esto es falso: que el ambiente natural, la política y la cultura son tan importantes como la economía” (p. 10).

No pocos intelectuales e investigadores, igualmente de modo interesado y deshonesto, sostienen erróneamente, que Marx y Engels al enjuiciar la sociedad, su progreso o atraso, etc. solamente habrían estudiado y puesto interés en la parte económica, apenas en la actividad productiva y las relaciones sociales que de éstas se derivan, sin mencionar para nada la parte importante y valioso que tiene la superestructura, es decir los aspectos espirituales, ideales, concepciones, teorías, leyes sociales y jurídicas, que procesan los seres humanos en el curso de su existencia. El asunto es que no leen bien y si lo hacen, no entienden a cabalidad lo que implica la teoría materialista dialéctica-histórica sobre la sociedad.

Para aclarar y contribuir a superar esta supuesta limitación marxista, basta mencionar la célebre aclaración que hiciera Engels (1974), quien señaló:

Según la concepción materialista de la historia, el factor que en última instancia determina la historia es la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien los tergiversa diciendo que el factor económico es el único determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero los diversos factores de la superestructura que sobre ella se levanta las formas políticas de la lucha de clases y sus resultados, las constituciones que después de ganada una batalla, redacta la clase triunfante, etc.[...] ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan, predominante en muchos casos, su forma. Es un juego mutuo de acciones y relaciones entre todos estos factores, en el que a través de toda la muchedumbre infinita de casualidades[...] acaba siempre imponiéndose como necesidad el movimiento económico. (p. 514)

Como es de entender, aquí subyace una relación dialéctica entre la estructura económica y su correlato inmediato que es la superestructura, que no da lugar a confusión alguna, salvo a quienes malévolamente desean tergiversar la naturaleza de esta concepción social y que por más artificios y malabares hagan no pueden refutarla.

Bunge y las cuestiones sociológicas

Las investigaciones sociológicas y económicas, basados en la filosofía y la epistemología científicas explican que los diversos problemas sociales y económicos tienen su razón de ser en la estructura y superestructura de la sociedad, con prevalencia de la propiedad privada y el ejercicio del Estado, el Derecho y otros elementos establecidos ad hoc por el sistema imperante, Bunge interpreta y entiende los problemas sociológicos contemporáneos de distinto modo. Así al aludir al problema de la marginalidad, que consiste en la exclusión de algunos sistemas sociales, sostiene que “ésta se combate facilitando la participación: en la incorporación en una empresa o cooperativa, el ingreso en una escuela, la afiliación voluntaria a un sindicato o partido político, etc.” (Bunge, 2010 p. 20).

Con este criterio, “demanda que una manera eficaz de lograr semejantes inclusiones sin coacción es mediante las Ongs. Otra es invertir los impuestos a los réditos en obras públicas, así como en salud y educación”. Agrega, “cuando se tiende a la participación integral se marcha hacia la democracia integral: biológica, económica, cultural y política”. No tiene problema alguno al indicar: “la fórmula que propongo para enfrentar los trágicos problemas sociales, contemporáneos, en particular los del tercer mundo, es: eficiencia = sistemismo + científicismo + moral” (Bunge, 2010 p. 22). Naturalmente esto implica solo describir el problema, pero no buscar su solución central e histórica, como demandan las grandes mayorías sociales.

El correlato político bungiano está sustentado en el libro *Filosofía política* (2009) en el que admite “la posibilidad de ampliar la democracia del terreno político a los demás terrenos pertinentes: la administración de la riqueza, el entorno natural y la cultura” (p. 25). Agrega:

[...] vuelvo a sugerir una alternativa tanto al capitalismo en crisis como al socialismo ya fenecido y que nunca fue genuino. Esta alternativa es la democracia integral: igualdad al acceso a las riquezas naturales, igualdad de sexos y razas, igualdad de oportunidades económicas y culturales, y participación popular en la ganancia de los bienes comunes.

Este planteamiento ¿acaso no es concomitante con la famosa tesis del “capitalismo popular”, ampliamente expuesto por novísimos economistas y sociólogos del neoliberalismo? No cabe duda que Bunge es un excelente estudioso de las cuestiones filosóficas, epistemológicas y sobremañera en la filosofía política. En efecto, en torno a esta última cuestión, habiendo investigado su reducción al vulgar empirismo y pragmatismo, sostiene que “el componente más importante es el moral”. Por ello, afirma, que:

La tarea del filósofo político es develar y evaluar ese componente, y esto con mayor razón porque, a menudo, está empañado por una ideología estrecha o aun por una filosofía burda, tal como el contractualismo, el utilitarismo, el pragmatismo, el positivismo jurídico, el materialismo dialéctico, la teoría crítica o la hermenéutica. (Bunge, 2009 p. 26)

El problema es que este autor coloca, bajo el pretexto de enfrentar las filosofías burdas, el materialismo dialéctico, como uno más de este conjunto de criterios idealistas y fieles al sector dominante de políticos.

Como corolario de todo esto, Bunge, reclama para sí la autoría de la siguiente posición: “Mi filosofía es abiertamente científicista, materialista emergente, vale decir, centrada en la cien-

cia" (2009 p. 33). ¡Qué forma tan elevada de hacer ciencia! por este filósofo contemporáneo, quien, según Lavado (2012), tuvo un interés filosófico fuertemente unido a su compromiso social y que incluso sorprendentemente llegara a fundar y hacer funcionar desde 1938 hasta 1943 la Universidad Obrera Argentina.

Conclusiones

1. Bunge, si bien es cierto que representa una opción filosófica, epistemológica y sociológica importante en el mundo académico actual; sin embargo, interesada y tendenciosamente, desvirtúa las tesis del materialismo filosófico de Marx y Engels, distorsionando burdamente sus tesis centrales en torno a la sociedad y el tratamiento de sus problemas seculares. Y lo hace asumiendo una postura "materialista, emergentista y sistémico", que no responde a una visión objetiva y clara.
2. Las cuestiones económicas, sociológicas y políticas los aborda superficial y descriptivamente, sin plantear la solución integral de éstas; ello es constatable cuando muestra su adhesión a la denominada democracia formal y liberal, incapaz de solucionar definitivamente los grandes males generados por el sistema capitalista actual y el fenómeno de la globalización.

Referencias bibliográficas

Bunge, M. (2012) *Filosofía de la tecnología y otros ensayos*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Fondo Editorial.

---. (2010) *Filosofía y sociedad*. México. Siglo Veintiuno Editores.

---. (2009) *Filosofía Política*. Solidaridad, cooperación y democracia integral. Barcelona, Gedisa editorial.

---. (2007) *Una filosofía realista para el nuevo milenio*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Fondo Editorial.

---. (1999), (2007) *La filosofía en las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

---. (1999) *Vigencia de la filosofía*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Fondo Editorial.

Casanova, E. (2007) *Lo que queda del marxismo*. México, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Engels, F. (1890), (1974) "Carta a José Bloch en Königsberg" Marx, C. y F. Engels. *Obras Escogidas*. t. III. Moscú: Editorial Progreso.

Lavado, L. (2012) *Presentación del Fondo Editorial al libro Filosofía de la tecnología y otros ensayos de Mario Bunge*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Fondo Editorial.

Lenin, V. I. (1909), (1975) *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Pekin: Ediciones en Lenguas Extranjeras. [http://www.marx2mao.com/M2M\(SP\)/Lenin\(SP\)/IMP16s.html](http://www.marx2mao.com/M2M(SP)/Lenin(SP)/IMP16s.html)

Marx, Carlos (1845) *Tesis sobre Feuerbach*. <http://www.ehu.eus/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf>

Popper, K. (2006) *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Impreso en Litografía Rosés, S.A.

Una evaluación epistemológica de la psicología como ciencia

Yone Kasely Esteban Hilario*

Resumen

Se hace una evaluación de la psicología como ciencia; se cuestiona a la psicología, a través de una disciplina filosófica: la epistemología; entendida como la filosofía de la ciencia. Se pregunta: ¿La psicología es una ciencia? ¿Cuál es el objeto de estudio de la psicología como ciencia? ¿Cuáles son las características de la psicología como ciencia? ¿Cuál es el objetivo de la psicología como ciencia? Esta evaluación epistemológica se hizo a los tres paradigmas más significativos dentro de la psicología: el psicoanálisis, la psicología cognitiva y el conductismo.

Palabras clave

Epistemología.
Psicoanálisis.
Cognitivismo y conductismo.

Epistemological assessment of psychology as a science

Abstract

An evaluation of psychology as a science is done; it questions psychology, through a philosophical discipline: epistemology; understood as the philosophy of science. It asks: Psychology is a science? What is the object of study of psychology as a science? What are the characteristics of psychology as a science? What is the aim of psychology as a science? This epistemological evaluation was made to the three most significant paradigms in psychology: psychoanalysis, cognitive psychology and behaviorism.

Keywords

Epistemology.
Psychoanalysis.
Cognitivism and behaviorism

Recepción: 12 de enero de 2015 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Estudió Pedagogía y Humanidades, especialidad de Ciencias Sociales e Historia en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Ponente en eventos académicos, como en la "I Jornada Internacional y X Jornada Nacional del Laboratorio de Psicología Experimental" Universidad Nacional Federico Villareal. Y en el "XXI Coloquio de Estudiantes de Psicología" Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente estudia la maestría en Psicología Educativa en la Universidad Nacional del Centro del Perú. E-mail: kasely@hotmail.com.

“Toda actividad intelectual sea verdadera o falsa, posee un filosofía subyacente, en concreto una ontología y una gnoseología, ... la neutralidad resulta peligrosa, pues enmascara falacias filosóficas en las que podrían caer auténticos científicos, disuadiéndoles el uso explícito de herramientas filosóficas en sus investigaciones”

Mario Bunge

Introducción

Desde los orígenes de la psicología, esta estuvo muy ligado a la filosofía, ya que su nacimiento se dio en el mismo seno de la filosofía y los primeros postulados psicológicos fueron –principalmente– planteados por filósofos como: Sócrates, Platón y Aristóteles. El significado etimológico de esta ciencia tiene raíces griegas, *Psyche* y *Logos*, entendiéndose como el estudio del alma, claro esto en un contexto de la filosofía griega antigua (aproximadamente en el siglo V a. C.). La filosofía puede servir a la Psicología para interrogar y cuestionar sobre qué tan científicos son sus conocimientos; puesto que, como toda ciencia, ha sufrido cambios a lo largo de su desarrollo. En el presente artículo se hará una evaluación filosófica de la psicología como ciencia. Cuestionaremos a la psicología a través de una disciplina filosófica: la epistemología.

Epistemología de la psicología

La epistemología se entiende como una disciplina de la filosofía que trata sobre el conocimiento científico o en pocas palabras sobre la ciencia, realiza algunas interrogantes como: ¿Qué es la ciencia? ¿Cuál es su objeto de estudio? ¿Cuál es su objetivo de dicha ciencia? ¿Cuáles son las características que le dan la categoría de ciencia? Extrapolando estas cuestiones a la psicología, tendríamos que responder a: ¿Es la psicología una ciencia? ¿Cuál es el objeto de estudio de la psicología como ciencia? ¿Cuáles son las características de la psicología que le dan la categoría de ciencia? ¿Cuál es el objetivo de la psicología como ciencia?

a. Definiendo la ciencia

El desarrollo de la ciencia está ligado al desarrollo mismo de las teorías, y al contexto histórico en que este se desarrolla ya que como diría Kuhn cada paradigma científico responde a ciertas problemáticas y es aceptado hasta que en un determinado momento el cuerpo teórico no puede solucionar las anomalías que van surgiendo dentro y fuera de ella, entonces es en ese momento que una nueva teoría toma posición de un nuevo paradigma por lograr solucionar las anomalías que la anterior teoría no logra hacerlas (Kuhn, 1971), en este contexto del desarrollo de algunas teorías científicas, es necesario explicar lo anterior para comprender que cada paradigma nace dentro de un contexto y responde a dicho momento histórico.

Para definir ciencia nos remitiremos hacia la Epistemología, es decir los cuestionamientos filosóficos acerca de conocimiento científico, según Mario Bunge, la ciencia no puede definirse en un par de líneas, es por ello que plantea una decupla, podemos afirmar que una ciencia particular es un conjunto de conocimientos que nace de la problemática, buscando en ella objetivos -es decir nuevos conocimientos- usando el método científico, que

debe ser lograda por una comunidad científica quienes tienen supuestos filosóficos, un fondo formal que es la lógica, un fondo específico que se ayuda en otras ciencias; así mismo tiene un fondo de conocimientos, es decir, un objeto de estudio, porque estudia algo de la realidad y todo esto se da en una sociedad que promueva o por lo menos permita el desarrollo de la ciencia (Bunge, 2010). Podemos resumir que toda ciencia tiene un objeto de estudio, ese objeto debe ser observable y pertenecer a la realidad, tiene objetivos, supuestos filosóficos y debe hacer uso del método científico.

Por otro lado la epistemología cataloga a todas aquellas disciplinas que no se acerquen o aproximen a su definición de ciencia como pseudociencias, es decir un conjunto de ideas o prácticas que se presentan como ciencias aunque de hecho no lo son (Bunge, 2010).

b. Características de la ciencia

Para Bunge (2010) la ciencia auténtica, tiene cuatro características principales:

- I) Mutabilidad.- la ciencia con la investigación suele enriquecer o corregir el conjunto de conocimientos, es decir la ciencia se va modificando.
- II) Compatibilidad.- los conocimientos no deben romper con los conocimientos previos, ya que en base a las teorías anteriores se podrá comprender y evaluar las nuevas ideas y sus hipótesis serán validadas de acuerdo a grado de conformidad razonable.
- III) Interacción parcial con otras ciencias.- esto es usar otras áreas de la ciencia o de investigación, ya que el conjunto de las ciencias forma un sistema.
- IV) Control por parte de la comunidad científica.- los productos de la investigación científica son sometidos al cuestionamiento y la comunidad convierte a la investigación científica en una empresa que se auto-cuestiona, auto-corrige y auto-perpetua.

Luego de haber definido y caracterizado a la ciencia, pasemos a responder nuestra principal interrogante: ¿La psicología es una ciencia?

Como ya se mencionó la filosofía y la psicología tienen muchas cosas en común, en ambas la definición es muy variada, en filosofía existen un sin fin de definiciones, desde los antiguos filósofos griegos hasta la filosofía contemporánea, lo mismo sucede en psicología, a lo largo de su evolución se le han dado muchas definiciones, desde su origen en la antigua Grecia con Platón y Aristóteles, pasando por la edad feudal con los tomistas, llegando a la era científica de la psicología gracias al contexto y la osadía de Wilhelm Wundt, al lograr instaurar el primer laboratorio de psicología experimental, pasando por el estructuralismo, funcionalismo, la Gestalt, el psicoanálisis, el conductismo y el cognitivismo. Cada uno define a la psicología desde su óptica y quizá sea esa su limitación de porque la psicología no puede unificarse.

Definiendo la psicología como ciencia

Para que la psicología pueda estructurarse como una ciencia ha tenido que atravesar una larga travesía histórica, en la cual no había una clara definición de lo que era la psicología y cuál era su dominio o campo de estudio, como diría Kuhn los paradigmas dentro de la psi-

ciencia han ido sufriendo muchas revoluciones desde sus orígenes en el estructuralismo de Wundt, el funcionalismo de James, la Gestalt alemana, el psicoanálisis, el conductismo y el cognitivismo hasta los actuales postulados de las neurociencias o la neuropsicología.

Debemos aclarar que cada paradigma respondió a problemas concretos en el contexto en el que se desarrollaron, por ejemplo el paradigma estructuralista respondió a la era científica en todas las ciencias, ya que para que una disciplina pueda convertirse en ciencia tenía que basarse en la experimentación, así Wundt respondió con la creación del primer laboratorio de psicología experimental dándole el rango de ciencia a la psicología. No es fin del presente estudio realizar un análisis concienzudo de cada paradigma, sólo me limitaré a las que considero las tres grandes revoluciones científicas en la psicología: el psicoanálisis, el conductismo y el cognitivismo.

a. El psicoanálisis

Es una escuela psicológica que nació con Sigmund Freud en el siglo XX, fue un paradigma producto del contexto social y político en que se encontraba en ese momento Austria y Viena, donde la era victoriana miraba con malos ojos a toda expresión sexual, reprimiéndola y obligando a los hombres a esconder dichos deseos y buscar satisfacerlos en los centros de prostitución, por lo que sus explicaciones respondieron momentáneamente al problema de la histeria ya que la medicina no podía encontrar solución a ella.

Para el psicoanálisis la psicología debe estudiar el inconsciente ya que es ahí justamente donde está el origen del comportamiento humano. En palabras de Freud (1953):

Mas, por nuestra parte, hemos llegado al concepto de lo inconsciente por un camino muy distinto, esto es, por la elaboración de una cierta experiencia en la que interviene la dinámica psíquica. Nos hemos visto obligados a aceptar que existen procesos o representaciones anímicas de gran energía que, sin llegar a ser conscientes, pueden provocar en la vida anímica las más diversas consecuencias, algunas de las cuales llegan a hacerse conscientes como nuevas representaciones. (Freud, 1953)

Freud estructuró un marco teórico que respondiera a su teoría, así teorizó sobre: las pulsiones, los mecanismos de defensa, las tópicas de la estructuración de la personalidad, el ello, el yo y el súper yo. Todas ellas energías que luchaban entre sí por la dominancia de unos sobre otros. Por ejemplo si una persona se confundía al hablar entonces tenía un acto fallido¹, que no era más que la realización del deseo inconsciente de la persona.

Ahora pasemos a evaluar el paradigma psicoanalítico, para esta escuela psicológica el objeto de estudio es el inconsciente, este contiene fuerzas dinámicas que ocurren en el interior del sujeto, es una parte que el sujeto no conoce y no sabe de su existencia y para ello está el psicoanalista que interpreta todo lo que el paciente le va narrando, pero dicha interpretación es subjetiva, porque el significado que se le pueda dar a lo que el paciente dice depende del psicoanalista. Es decir el inconsciente no se puede observar, la interpretación que se da del mismo es subjetiva y por ende no cumple con la definición de la ciencia, pues no es observable ni objetivo. Así mismo Tiene como trasfondo filosófico al

1 Acerca de la teoría del acto fallido, remitimos al lector a la *Psicopatología de la vida cotidiana*, de Freud (*Zur Psychopathologie des Alltagslebens*, 1901), de la cual se deduce que el acto llamado fallido es, en otro plano, un acto ejecutado con éxito: el deseo inconsciente se ha realizado en una forma a menudo muy manifiesta (Laplanche, J. y Pontalis, J. 2004).

idealismo subjetivo y no hace uso del método científico, ya que, no hace uso de la experimentación para la comprobación de su marco teórico.

b. La psicología cognitiva

Nació entre 1950-1960, centra su estudio en los procesos y fenómenos cognitivos. Para esta escuela la psicología debería centrar su estudio en los procesos mentales implicados en el conocimiento como son almacenar, recuperar, reconocer, comprender, entre otros. Para muchos la psicología cognitiva nació como alternativa al conductismo que veía a la mente como una caja negra inaccesible, para la psicología cognitiva los procesos mentales se asemejan a una computadora el cual procesa la información, generalmente usa esta metáfora para explicar los procesos y fenómenos mentales.

La psicología cognitiva pone especial énfasis en la influencias del procesamiento de la información sobre la conducta (Escobedo, 1993). Para este paradigma psicológico, la conducta del sujeto depende de cómo procese e interprete la información, es por ello que no todos reaccionarán de la misma manera frente a un estímulo, ya que no todos interpretamos de forma similar, esto parece ser a simple vista cierto pero no todo lo que brilla es oro.

Ahora pasemos a evaluar la definición de psicología del paradigma cognitivo, en el marco de la ciencia, su objeto de estudio son los procesos mentales o procesos cognitivos que suceden al interior del sujeto, los procesos mentales son subjetivos por ende no cumplen con la objetividad del objeto de estudio en la ciencia, pues los pensamientos o la memoria de otra persona no se pueden ver o tocar, los métodos que usan son más neuropsicológicos, un cognitivista puede afirmar que un EEG² o una TEP³ u otros métodos demuestran la existencia de los procesos cognitivos. Mucho cuidado con esta afirmación pues lo único que se puede evidenciar son zonas del cerebro que se activan cuando se realiza alguna actividad, acción, etc.

La psicología cognitiva tiene un vínculo muy fuerte con las neurociencias, ya que se basa en muchas de sus técnicas para tratar de demostrar la existencia de los procesos psíquicos o mentales; lo cual sería como querer explicar que una persona está feliz o alegre, porque su cerebro libera un conjunto de hormonas como la dopamina, oxitocina, etc., sin la necesidad de un hecho externo, de un estímulo que provocará dicha reacción neuronal.

Sobre los supuestos filosóficos de la psicología cognitiva, se debe ser prudente cuando se afirma que cada persona interpreta de manera distinta un hecho o acontecimiento y que sobre todo esto depende de uno mismo, filosóficamente estamos hablando de un idealismo subjetivo, esta corriente filosófica nos dice que es el sujeto el que crea su realidad, es decir depende de cómo vea, de cómo lo interprete, cómo lo procese, si afirmamos lo anterior llegaríamos a un relativismo gnoseológico, al decir que cada uno tiene su propia verdad, esto es idealismo subjetivo, entonces no podríamos conocer la realidad en que vivimos. La definición de psicología por el paradigma cognitivo tampoco soporta una evaluación epistemológica de la ciencia.

2 Electroencefalografía (EEG), es una exploración neurofisiológica que se basa en el registro de la actividad bioeléctrica cerebral en condiciones basales de reposo, en vigilia o sueño, y durante diversas activaciones neuronales (APA, 2010).

3 Tomografía por emisión de positrones (TEP). Es una técnica imagenológica que utiliza una sustancia radiactiva, llamada marcador, permite la documentación de los cambios funcionales que ocurren durante la realización de actividades mentales (APA, 2010).

c. La psicología conductista

Nace como un nuevo paradigma, con una nueva definición para la psicología como ciencia, desde sus inicios con Watson quien demarco la psicología, como la ciencia que estudia la conducta del ser humano, así mismo el interés del conductista no es solo conocer la conducta sino controlar las reacciones del hombre, pues estas conductas no eran ocasionadas por el medio exterior, es decir los estímulos (Watson, 1947).

La definición de la psicología que dio el conductismo, considera que el origen de la conducta esta fuera del sujeto, es decir la conducta no es causada por estructuras mentales como lo planteaba Wundt y el inconsciente freudiano o los procesos mentales como lo propone el cognitivismo, ya que todas ellas son explicaciones dualistas⁴. Todo lo contrario, lo que causa la conducta está afuera, en la realidad objetiva y se le llama estímulo. Desde el manifiesto conductista se entiende a la psicología como la ciencia que estudia la conducta o el comportamiento.

Ahora vamos a someter a una evaluación la definición de la psicología como ciencia del paradigma conductista, tiene un objeto de estudio sí es la conducta o comportamiento, el objeto de estudio es objetivo; sí, la conducta puede ser observada, medida, cuantificada, su objeto de estudio pertenece a la realidad; sí, la conducta es parte de la realidad objetiva se puede encontrar en la naturaleza y la sociedad, tiene objetivos; sí, su objetivo más claro la predicción y el control de la conducta, tiene supuestos filosóficos; si, el materialismo filosófico es la base filosófica del conductismo, ya que parte de la premisa que la materia existe independiente de la idea, y por supuesto el paradigma conductista hace uso del método científico, específicamente del método experimental. El paradigma conductista es la única que logra satisfacer la definición de ciencia, ahora pasemos a evaluarla con las características de la ciencia planteadas en la primera parte.

Mutabilidad. El paradigma conductista no es el mismo desde hace más de 100 años, su cuerpo teórico se ha ido modificando, así tenemos que dentro del mismo conductismo se han dado batallas teóricas, la teoría Watsoniana encontró anomalías en su propio marco teórico, que fueron solucionadas por el conductismo Skinneriano, quizás uno de los paradigmas más sólidos en la psicología, ya que el marco teórico se ha construido en base al método científico, los principios hallados en los laboratorios se han logrado traducir muy bien a la práctica de la Psicología Clínica en la modificación de conducta, entre otros. En la actualidad ha ido reformulando el paradigma dentro del mismo conductismo, el Interconductismo de J. R. Kantor, que entiende la conducta humana como una interrelación entre el hombre y su ambiente (Varela, 2008).

Compatibilidad. El paradigma conductista se construyó como el mismo Watson lo afirma, como una respuesta a la psicología introspectiva, de Wundt, James, Freud, entre otros, las anomalías en el campo teórico la principal de ellas la objetividad del objeto de estudio de la psicología, los objetivos y el método científico, fueron superadas por el conductismo como ya se explicó en la sección anterior, y este paradigma se evaluó en base a las teorías anteriores, encontrando compatibilidad con las teorías anteriores e incluso superándolas.

4 Una explicación dualista, parte de la premisa, que el hombre está compuesto de una parte material y otra ideal, esta definición corresponde a una de las primeras ideas de Platón, esto se puede leer en el dialogo de Fedón.

Interacción con otras ciencias. Quizás una de las críticas que más y muchos se han hecho y no por ellas son verdaderas, es que el paradigma conductista es mecánico, simplista, e ignora el S.N.C.⁵, ya Skinner en su libro sobre el conductismo aclaró que hay una influencia de la base biológica en la conducta. Es más, sería absurdo en la actualidad negar a la luz de las neurociencias que el cerebro tiene algo que ver en el comportamiento de los organismos. Para el paradigma conductista en la conducta interfieren muchos factores como la biología del sujeto, su historia previa, etc. Esto quiere decir que el conductismo hace uso de otras ciencias como la biología, la sociología, recurre a la lógica, las matemáticas, pero como toda ciencia advierte que estas otras ciencias ayudan a conocer, la conducta mas no son las causantes, influyen pero no son determinantes, es decir hay una relación de influencia mas no de causa efecto.

Control por parte de la comunidad científica. El paradigma conductista usa el método científico usada por la ciencias y principalmente el método experimental, para realizar sus investigaciones científicas rigurosas con un control de la variables, el producto es el conocimiento científico que se pone a discusión, se cuestiona, se corrige y se vuelve a experimentar.

Como se puede observar el paradigma conductista es la única que puede soportar una evaluación epistemológica de la ciencia.

Ahora responderemos a la última cuestión epistemológica planteada al inicio, ¿Cuál es el objetivo de la psicología como ciencia? Para Bertrand Russell la ciencia es un conocimiento que busca leyes generales relacionados a ciertos hechos particulares (Russell, 1988), así mismo Lakatos menciona que una característica principal de los programas de investigación es su capacidad predictiva, un programa de investigación debe conducir a descubrir hechos nuevos hasta entonces desconocidos, es decir poder anteponerse a lo que ha de suceder, ya que los programas regresivos solo fabrican teorías para acomodar a los hechos ya conocidos manipula las hipótesis para ser explicadas por la teoría (Lakatos, 2002). Para Bunge (2010), un conocimiento científico busca leyes de la naturaleza, la cultura y las aplica, tras el desorden y la fluidez de las apariencias, la ciencia fáctica descubre las pautas regulares de la estructura y del proceso del ser y del devenir. Se puede afirmar que la ciencia tiene como objetivo principal la de descubrir las leyes por la cual se rigen la realidad, apliquemos es concepto a la psicología, del anterior análisis definición y objeto de la psicología solo el paradigma conductista logra satisfactoriamente soportarlos. Veamos ahora que nos plantea el paradigma conductista sobre el objetivo de la ciencia.

Desde hace mucho tiempo se le juzga al paradigma conductista de querer quitar la libertad al hombre, pero quizás sea la única que busca leyes bajo las cuales se desenvuelve el comportamiento. Como lo afirma Skinner (1974), la ciencia es la búsqueda de un orden, de uniformidades, de relaciones validas entre hechos, empieza como empezamos todos, observando episodios aislados, pero inmediatamente pasa a la regla general a la ley científica.

Para paradigma conductista la conducta no sucede al azar, no está dominada por fuerzas ocultas de más allá, ni por la capacidad interna del sujeto, estas son pseudo explicacio-

5 Sistema nervioso central (SNC), complejo completo de neuronas, axones y tejidos de sustento de constituye el cerebro y la medula espinal. El SNC participa principalmente en actividades mentales y en la coordinación e integración de mensajes sensoriales que ingresan y en los mensajes motores que salen (APA, 2010).

nes, sino todo lo contrario para el paradigma conductista el comportamiento es producto de los estímulos a los cuales está sujeto el hombre, así mismo se debe entender que no toda conducta es igual, dependerá también de las características del estímulo como; la intensidad del estímulo, la regularidad con que presenta, la naturaleza del estímulo, entre otros, para el conductismo el comportamiento está regido por los estímulos del medio ambiente, estos estímulos no dependen de la conciencia del sujeto porque existen independientemente de él, ya que pertenecen a la realidad al ambiente en sí, podríamos decir que conducta está determinado por la contingencias de la realidad y que éstas tienen sobre el comportamiento. Para el conductismo es posible descubrir las leyes que rigen el comportamiento, ya que no hay conducta al azar, sino que tras la aparente casualidad existe la causalidad, la psicología como ciencia debe encargarse de descubrir tales leyes.

Para terminar diré que en la actualidad, epistemológicamente, la psicología se encuentra en una crisis estructural. Que será superada definitivamente por la teoría que de las explicaciones más racionales, objetivas, lógicas, metodológicamente basados en la experimentación del comportamiento. Hoy en nuestro medio producto de esta crisis han salido a brote un sin fin de pseudopsicologías producto del mismo contexto. Somos conscientes de que esta crisis es momentánea hasta que suceda una nueva revolución científica en la psicología.

Referencias Bibliográficas

- Adrover, J. F., y Duarte, A. (2001) "La integración entre psicología cognitiva y neurociencias: una necesidad recíproca". *Pleyade*, 9-19.
- APA (2010) *Diccionario conciso de psicología*. México: Manual Moderno.
- Bunge, M. (2009) *La ciencia; su método y su filosofía*. España: Gedisa.
- . (2010) *Las pseudociencias*. España: Laetoli.
- Escobedo, H. (1993) "Psicología Cognitiva". *Informática Educativa Proyecto SIIE*, 167-173.
- Freud, S. (1953) *Psicología de las masas y análisis del yo*. Argentina: Santiago Rueda.
- Hernández, C. B. (2003) *Epistemología*. Perú: centro editorial e imprenta de la U.N.M.S.M.
- Kuhn, T. S. (1971) *La Estructura de la Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (2002) *La Metodología de los programas de investigación científica*. España: Alianza Editorial.
- Laplanche J. y Pontalis J. (2004) *Diccionario de psicoanálisis*. Argentina: Paidós.
- Platón. (1969) *Dialogos*. Perú: Peisa.
- Rosental, M. (1980) *Diccionario Filosófico*. Perú: Pueblos Unidos.
- Russell, B. (1988) *El panorama de la ciencia*. Chile: Ercillisa.
- Skinner, B. F. (1974) *Ciencia y Conducta Humana*. España: Fontanella.
- . (1994) *Sobre el conductismo*. México: Planeta Mexicana.
- Varela, J. (2008) *Para entender el interconductismo*. México: Universidad de Guadalajara.
- Watson, J. B. (1947) *El Conductismo*. Argentina: Médico Qirúrgica.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN

La filosofía de la interculturalidad en la educación

Wilmer Medina Flores*

Resumen

Se identifican los fundamentos filosóficos de la educación intercultural bilingüe. Luego se contrastan cuáles de estos fundamentos filosóficos, están considerados en la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe para la región Junín. Se empleó el método hermenéutico, el que permitió hacer un análisis de los fundamentos epistémicos que subyacen en la filosofía de la interculturalidad. Para concluir que: los fundamentos filosóficos interculturales, en la educación intercultural de la región Junín, son imprecisos y elementales.

Palabras clave

Filosofía de la educación.
Educación intercultural.

Philosophy of interculturality in education

Abstract

The philosophical foundations of intercultural bilingual education are identified. After, it was contrasted which of these philosophical foundations, they are considered in the proposal Intercultural Bilingual Education for the Junín region. The hermeneutical method was used, which he allowed an analysis of the epistemic foundations underlying philosophy of interculturality. To conclude: the intercultural philosophical foundations, in intercultural education of the Junín region, are imprecise and elementary.

Keywords

Intercultural philosophy.
Intercultural education.

Recepción: 19 de diciembre de 2014 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Nacido hace 51 años en Huancayo, estudió primaria y secundaria en el colegio Santa Isabel, los estudios superiores en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Es profesor universitario de Ciencias sociales e Historia en la Universidad Nacional del Centro del Perú, Facultad de Educación y en la Universidad Continental. Candidato a Doctor en Educación, con maestría en Tecnología Educativa. Ha sido jefe de proyecto del Programa de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en la región Junín MINEDU- UNCP 2012-2014. Actualmente es Director de la *Revista Histórica Antarki*. E-mails: wmedina@continental.edu.pe y akaruiki@gmail.com

Introducción

Dotar de un sistema filosófico intercultural al pensamiento educativo que responda a la problemática de la educación en la región o a nivel nacional, es complejo y hasta temerario, ya que no existe consciencia de la amplitud que implica una concepción filosófica de la interculturalidad. Primero, porque no existe una formación intercultural del profesional en educación; segundo, porque el sistema educativo es avasallador y alienante; tercero, porque no hay quién o quienes inserten políticas interculturales en la educación regional.

Alberto Flores (1998) sostenía que en el Perú no existe una tradición democrática. Nuestra historia así lo revela, ya que desde Caral o Chavín hasta el advenimiento de la “República” no existió una concepción que se aproxime a la democracia como concepto o forma de gobierno y en el peor de los casos, de una cultura democrática. Sirva este ejemplo para trasladarlo a los conceptos de la interculturalidad, y si eso no es posible imaginemos acerca de una concepción filosófica.

Un diagnóstico ligero de la situación intercultural bilingüe en la región Junín para el año 2013 evidencia, que las Unidades de Gestión Educativa Locales (UGELs), no contaban con el especialista en educación intercultural bilingüe. Sólo la zona de la selva central (Rio Tambo) contaba con especialistas de educación intercultural bilingüe (EIB), pero las demás unidades no tienen ni el más mínimo interés de preocuparse por insertar en la gestión elementos que vinculen la EIB en los procesos educativos.

La problemática en una vista general

El medio rural andino-amazónico es una realidad con muchas carencias educativas. La escuela ha llegado físicamente al campo pero el sistema no ha sido capaz de asegurar la calidad educativa. Los niños en las zonas rurales se hallan en desventaja, muchos de ellos repiten el año y otros se ven obligados a dejar la escuela ya que ésta no los motiva y los descontextualiza de su propio entorno. Cuando los jóvenes terminan la primaria no están en condiciones de ayudar a que mejoren significativamente las condiciones de vida de su familia y en la mayoría de los casos es imposible seguir estudiando (Sánchez, 2000).

Ciertamente la “escuela” como institución gestionada y promovida por el Estado para las comunidades rurales nativas o campesinas no ha generado la motivación en el estudiante. Los altos índices de deserción sumados a la precaria formación profesional para temas de interculturalidad hacen de la “escuela” un ghetto académico, del cual el estudiante es preso y tiene la imperiosa necesidad de escapar.

Sirvieron poco los programas de capacitación y actualización difundidas por el Ministerio de Educación y ejecutadas por organizaciones defectuosas y carentes de solvencia académica e investigativa para generar el cambio esperado. Los problemas educativos en las zonas rurales vinculados a la marginalidad, discriminación, están también vinculados con la realidad sociolingüística (Medina, 1995). La vigencia y de algún modo la resistencia de la cultura andina y amazónica, expresada en las lenguas vivas, refrenda las tesis de la resistencia cultural y lingüística. En palabras de Montoya (1988): “Con el corazón nos resistimos a creer que la cultura quechua va a desaparecer; pero con el cerebro, esa cultura está condenada a la extinción” (p. 16). Pero desde 1988 a la fecha ha transcurrido mucho tiempo y las lenguas originarias ama-

zónicas, así como el quechua, no han desaparecido, y en algunos casos se han visto fortalecidas por los movimientos culturales expresados en la música popular que actualmente copa el mercado limeño y provinciano; provocando una suerte de inclinación hacia una identidad tan confusa y colorida como nuestro medio.

Las estructuras sociales en el Perú siempre han evidenciado una diversidad en su composición étnica: quechuas, aymaras, jacarus, ashaninkas, yaneshas, nomatshigengas, boras, aguajún, ashuar, shipibos, huitotos, etc, los mismos que poseen elementos lingüísticos diferenciados, que subyacen dentro de una cultura y una lengua homogeneizadora como la hispana. De allí, que esta característica se traduzca en un problema social- cultural- lingüístico y es vinculante con el sistema educativo. Problemática que no siempre refleja el contexto real, de allí que es pertinente buscar alternativas para la solución de la educación en la diversidad cultural y lingüística en el que se halla el país desde mucho tiempo atrás.

El Ministerio de Educación desde 1972 generó programas para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe. En los años 2000 estos planes estuvieron insertos a los Programas de capacitación docente: PLANCAD, NUEVA SECUNDARIA, PRONAFCAD. Luego de más 40 años, la evaluación de los logros o desaciertos de los programas se reflejan en la realidad: poco ha cambiado la realidad educativa en el contexto sociolingüístico de las poblaciones rurales, sin logros en los procesos educativos, sin la obtención de los mentados productos en educación; sin el logro de la inclusión social o cuando menos la retención de los estudiantes en el nivel primario.

La Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR), es una dirección creada por el Ministerio de Educación peruano cuyo objetivo fue desarrollar programas de interacción educativa hacia la aceptación del bilingüismo en el país. Dirección creada; porque se tiene una población con lengua originaria, como lengua materna, en el Perú que al 2007, llegaba a los 4'045,713 de personas (83 % quechuas, 11 % aymaras, 6 % de los otros pueblos indígenas). De ellos; 1'084,472 son indígenas en edad escolar, (INEI, Censo 2007). Actualmente se han registrado 52 pueblos indígenas con sus respectivas lenguas agrupadas en 19 familias lingüísticas (MINEDU, 2013 p. 13).

La Escuela Intercultural Bilingüe, sostiene la necesidad de garantizar un servicio de EIB de calidad, esto se lograría con el Desarrollo del Programa especial de registro, recuperación y conservación de lenguas en extinción (Burga, 2014). Por ejemplo la costa tuvo una gran diversidad cultural que aún hoy se mantiene viva en menor escala que las otras regiones del país. La presencia de la industrialización temprana en la actividad agrícola generó fuertes oleadas migratorias del interior del país hacia la costa, ese desarraigo trajo consigo un conjunto de elementos relacionados a la sistemática pérdida de la identidad y consecuentemente de las lenguas originarias pues en la costa nadie habla quechua, aguaruna, o asháninca, la lengua predominante y dominante es el castellanos (MINEDU, 2012).

En el caso del pueblo afroperuano: 3 millones aproximadamente, constituyen el 5% de la población que si bien es cierto no hablan lenguas originarias, pero mantienen muy viva los elementos culturales, amalgamados en más de cuatrocientos años de convivencia cultural (MINEDU, 2012).

Toda esta diversidad, históricamente ha sido vista como un problema, un factor que entorpece la "cohesión social". En esta diversidad se han generado la discriminación exclusión y racismo entre los peruanos y las peruanas. La educación ha permitido y hasta fomentado el manteni-

miento del racismo y la discriminación; las escuelas y colegios han reproducido los patrones de marginación, discriminación y exclusión que predominan en la sociedad (MINEDU, 2012). En una presentación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del MINEDU ante la Comisión Especial Multipartidaria del Congreso, se daba cuenta de que en el año 2008 existían 9.550 instituciones educativas EIB que atendían a 757.230 estudiantes de inicial y primaria con 26.193 docentes. De acuerdo con estas cifras, ello representaba el 54,37% de los educandos del nivel de primaria que se ubican en zonas rurales y vernáculo-hablantes, y el 31,87% del nivel inicial. De las instituciones de secundaria, solo el 1,49% eran atendidas con programas de EIB. Según una aclaración realizada durante esa misma presentación, los programas de EIB de secundaria solo incluían la lengua originaria en el área de Comunicación Integral (Burga, 2014).

En el Artículo 20° de la Ley General de Educación (LGE) vigente, donde se dice que “La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo”, de allí se desprende que la demanda potencial de la EIB llega a 8 millones y medio de beneficiarios. Sin embargo, en el inciso b) del mismo artículo, se señala que “[El Estado] Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua”, con lo que implícitamente se establece una distinción entre Educación Intercultural (EI), que sería para todos, y una Educación Bilingüe (EB) que estaría destinada a quienes tienen como lengua materna una lengua nativa. Es para esta población para la que estaría propiamente definida la EB, para el resto estaría disponible la E.I. De otro lado, se observa el desarrollo oficial de la EIB, esta ha sido definida para el sector rural y para el nivel básico primario. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que la población urbana que declara como lengua materna una lengua nativa, en algunos distritos de Lima alcanza al 20 por ciento de la población (Chirinos, 2001). No obstante, desde el sistema estatal, no existe EIB urbana.

Al mencionar a la población excluida de la EIB, es necesario considerar la existencia de un creciente número de niños y niñas de 3, 4, y 5 años con lenguas maternas indígenas que se ven obligados a participar en programas de educación inicial dirigidos por docentes o promotoras monolingües en castellano.

Hoy se promueve un modelo de bilingüismo aditivo de mantenimiento y desarrollo. Es decir, procura el desarrollo del bilingüismo en los diversos contextos sin “erosionar” la primera lengua o lengua materna de los niños y niñas e incrementar una segunda lengua para hacer del proceso comunicativo una experiencia plural a lo largo de su vida. La Educación Intercultural Bilingüe, se desarrolla en IIEE donde los niños/as y adolescentes tienen una lengua originaria como lengua materna, ello implica que ambas lenguas se desarrollan en toda la escolaridad. Ambas se desarrollan como área (para el desarrollo de habilidades comunicativas) y como medio de enseñanza y de comunicación. En las zonas donde el castellano está desplazando a la lengua originaria, se fomenta la revitalización de esta y se promueve su aprendizaje como segunda lengua (MINEDU, 2012).

Las experiencias de estas políticas educativas integradoras no son ajenas en el ámbito latinoamericano, algunos con relativos aciertos y otros postrados en profundos fracasos, como el fracaso de la EIB en México por las raíces históricas (Coatsworth, 2003). Para el caso Boliviano quienes sí tomaron muy en serio esta propuesta, amparados en una característica peculiar poseen una gran densidad de población originaria, el principal logro sería el haber reconocido constitucionalmente a la República de Bolivia, como un Estado Pluricultural, o plurinacional. Sin embargo sus logros no están tan claros, sigue habiendo déficit, en los productos finales.

Citarilla (2013) señala: se considera que las razones que pueden explicar la escasa eficacia de algunas políticas públicas que en Bolivia han intentado abordar el tema de interculturalidad es justamente la falta de competencia de capacitación, así como las reformas curriculares.

Diversidad y complejidad de conceptos de interculturalidad

Se percibe en los espacios académicos que las propuestas de la interculturalidad y por ende la educación bilingüe, no van a tener éxito si los organismos públicos no redefinen los conceptos de pluriculturalidad, la multiculturalidad, interculturalidad e intraculturalidad, allí radica la complejidad del tema, y ello demanda una reinterpretación epistémica, hermenéutica e incluso exegética, vinculada a las diversidades de la realidad. Tubino (2012) en un trabajo realizado para el Ministerio de Educación titulado: *El Interculturalismo*, aborda los tipos de interculturalidad que existe en el marco teórico, y plantea la teoría con la que se debe desarrollar los programas de Educación Intercultural Bilingüe.

Dietz (2012) en su libro *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*, establece las diferencias entre estos conceptos y su aplicabilidad en Europa y en América, dada que la correlación histórica y las poblaciones difieren en cuantos a la existencia de poblaciones foráneas y originarias. Por lo que es imprescindible establecer bien los conceptos filosóficos de la interculturalidad. Estas discusiones conducen a que en los últimos años se puedan esgrimir con frecuencia categorías relacionadas a la filosofía de la interculturalidad a partir de las experiencias europeas y latinoamericanas pero más trascendental será reformular los conceptos de estado y nación a amparo de los cambios de la modernidad (Panikkar, 2000).

A decir de Fernet-Batancourt (2001) parece evidente que el problema de la definición de lo intercultural o de la interculturalidad se nos presenta como un verdadero dilema. Son varias las razones que evidencian la grave dificultad con que tropezamos cuando abordamos este problema de la definición de lo intercultural. Voy a enumerar las que considero fundamentales.

En primer lugar creo que hay que hacerse cargo, al menos como posibilidad, de que la pregunta por la definición de lo intercultural puede significar una pregunta cuya universalidad no deba darse por supuesto sin más, ya que es una pregunta muy "occidental", es decir, una pregunta que se inscribe en la lógica de la cultura científica de Occidente en tanto que cultura basada en gran parte en el "arte" del saber definir y clasificar. En este sentido, pues, la pregunta por la definición de lo intercultural podría conllevar una cierta violencia para otras culturas que no le dan al momento de la definición conceptual la centralidad que le otorga la cultura científica que ha configurado el mundo occidental.

Pero, además de esta sospecha de posible eurocentrismo en la pregunta por la definición, hay, en segundo lugar, otra razón que evidencia lo problemático que es buscar una definición de lo intercultural. Y es que definir implica una delimitación, una fragmentación y una parcelación. Para definir hay que determinar y fijar. Lo cual supone a su vez un marco de referencias teóricas que normalmente adoptamos de las disciplinas científicas en las que nos hemos formado o que profesamos como "profesionales" de tal o cual rama del saber (Fernet-Batancourt, 2002).

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad.

En el caso de los discursos y los conceptos, las principales preocupaciones epistemológicas sobre la interculturalidad son:

- A) La génesis de su conceptualización socio-histórica y los diferentes alcances en las instituciones de la sociedad.

En este sentido menciona Jaramillo (2003) que poseer una mirada ecológica, permite asumir la epistemología como una forma de comprender la construcción del conocimiento científico unido a la vida cotidiana del sujeto; puesto que por más que el científico (social o natural) quiera dar sus explicaciones o comprensiones al margen de la vida, y apoyar sus postulados sin un fundamento del mundo vital cotidiano, no será capaz (intento fallido) por cuanto sus explicaciones carecerían de vida y sensibilidad; su misma esencialidad (humana) lo invita, o más bien lo consume y lo “arrastra” a explicar y comprender que sus planteamientos sistemáticos y coherentes tienen como principio fundante una racionalidad sazónada con el sueño, el mito, el asombro, el deseo de descubrir y de hacer de sus utopías “científicas” algo realizable y plausible.

- B) El contexto de la interculturalidad; es una relación inseparable del concepto con el medio cultural, social, económico, político y natural, sin dejar de lado cómo se modifica dicho contexto (Sandoval y otros, 2008). Ello permite darle una dimensión ontológica a la interculturalidad. Así por ejemplo, en el ensayo “Hacia la comprensión de la interculturalidad” editado por la Universidad Veracruzana Intercultural y la CGEIB en 2006, estas instituciones expresan la postura ontológica de la siguiente manera: *el ser de las culturas acontece como interculturalidad* (UVI, 2006). Es decir, la postura que se expresa es que la interculturalidad existe por antonomasia al existir diversas culturas. La influencia en el contexto social, influye ya que a partir de ahí se puede definir/redefinir el concepto (Sandoval y otros, 2010).

- C) El imaginario de la época, de desordenar el contexto histórico que permite reflexionar sobre la interculturalidad, sin imponer dogmas científicos, considerando incluso la posibilidad de quebrantar el paradigma existente (Sandoval y otros, 2010).

Es importante resaltar que no se establece como punto de partida la filosofía general, se hace referencia a la expresión contemporánea de una suerte de rama de la filosofía que es la Filosofía intercultural que de por sí tiene su propia definición y fundamentación epistémica y que se reduce a lo expresado párrafos arriba. No obstante en el mar de los conocimientos filosóficos interculturales, se puede distinguir para los propósitos de la investigación que la filosofía intercultural posee entre otros, dos corrientes marcadas, la primera es aquella que está contextualizada en la situación social histórica de la Europa contemporánea, donde los mayores aportes los ha dado Raimon Panikkar.

Si la tarea de la filosofía es entender la realidad, y la realidad es algo *otro* que no sea yo o mi cultura o visión del mundo determinada, entonces la filosofía debe convertirse en una actividad intercultural. Esto no siempre ha sido así. Si asumo que mi cultura está singularmente dotada de acceso a la verdad, la tarea filosófica es fundamentalmente pedagógica y dialéc-

tica. Sin embargo, una vez que se admite que el otro que no comparte mi visión del mundo cultural es una fuente original de la comprensión humana, la filosofía tradicional está llamada a desenmascarar sus pretensiones de conocimiento universal. Lo mismo es cierto para la teología. En la nueva situación de pluralismo religioso, la hermenéutica teológica debe convertirse en una actividad interreligiosa sobre la base de las estrategias dialógicas. El desafío de Raimon Panikkar a los filósofos y teólogos de nuestro tiempo es, precisamente, uno de elevar la conciencia de la importancia teórica y práctica de la otra para la hermenéutica cultural y religiosa (Hall, 2013).

Para Panikkar (1978) es también importante conectar la religión y la filosofía, ya que son los dos elementos clave de la realidad humana y importante para muchas culturas. En el desarrollo de un enfoque de la filosofía intercultural uno tiene que abandonar la idea de utilizar sólo las propias formas de demostración y descripción, pero tiene que incluir otras formas como la danza, la música, la arquitectura, los rituales, el arte, la literatura, los mitos, proverbios, cuentos populares, etc. Un tipo de reunión tiene que ser encontrado para permitir una variedad de monedas, donde la propia tradición puede ser preservada y no ser forjado en un gran sincretismo. Es la única manera de detener a las culturas de ser absorbidos por la globalización y convertirse en algo así como una cultura mundial, que está predeterminado monocultural (Panikkar, 1978).

Por las características propias del contexto latinoamericano, donde el problema intercultural no es externo, generado por los desplazamientos poblacionales como la tiene Europa, sino por el contrario es interno, más por la aceptación de las minorías étnicas aquellas que coexisten entre nosotros, sin reconocer su trascendencia dentro de las historias particulares de cada país latinoamericano. Se considera aceptable aquellas teorías que partan de la contextualización de la problemática, por ello la corriente latinoamericana de la filosofía intercultural está enmarcada en los planteamientos esgrimidos por Raúl Fornet-Betancourt.

Fornet-Betancourt (2002) ve la importancia de un enfoque intercultural en la superación de cualquier eurocentrismo que sigue dominando el mundo. La historia de la filosofía no debe ser reconstruido sobre la base de la evolución expansiva sino por medio de la diversidad de todas las culturas de la humanidad. Pero no sólo el pasado debe ser tomado en consideración, el rediseño del presente es de igual importancia. La filosofía intercultural es un medio para hacer realidad la interculturalidad.

A la filosofía intercultural, señala su fundador Fornet-Betancourt (2009) le corresponde una nueva manera de hacer filosofía, pues debe contribuir a develar las incompatibilidades existentes en una contextualidad, donde se considera tanto la situación histórica como la articulación con las vivencias y esperanzas de una comunidad humana específica. Lo que implica superar la uniformidad del quehacer filosófico en sus razones hermenéuticas y epistemológicas, tanto éticas como religiosas, culturales y antropológicas, cuando se trata de dialogar e interpretar al "otro". Esta otra forma de hacer filosofía emplaza al diálogo, situado en un momento de respeto y reconocimiento del derecho que le pertenece a cada cultura al reconocerse en su progreso. La filosofía intercultural se plantea "desde lugares concretos y memorias culturales liberadoras, que recolocan la reflexión filosófica desde sus universos históricos y desde la voluntad del intercambio entre los mismos", de tal manera que, al propiciar pensar el ser desde la interculturalidad, se contribuye a la transformación de la praxis filosófica y a la liberación de la humanidad (Márquez y Gutiérrez, 2007).

Es claro que la filosofía de la interculturalidad en América toma matices emancipadores, que asimilar elementos de la pedagogía crítica para los escenarios culturales de marcada diferenciación. Márquez y Gutiérrez (2007) señala: Fornet-Betancourt propone la existencia de una filosofía latinoamericana que propicie la interculturalidad, lo que plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles serán los modos de incorporar a los grupos indígenas y mestizos –excluidos– a la ciudadanía? [...] ¿Realmente será posible que el mundo europeo y norteamericano, principalmente, acepten a los grupos –hasta ahora en desventaja – como seres humanos en igualdad de condiciones, poseedores de sus propias potencialidades, como para participar en las decisiones del Estado?.

Pues bien, es a la Filosofía, por medio de su acción crítico–reflexiva, a la que le ha tocado liderar las tareas para lograr la aspiración a la integración e interrelación cultural. En este contexto, mediante la Filosofía Intercultural, expuesta por Fornet-Betancourt y otros pensadores, se intenta una lucha contra el modelo neoliberal de la globalización, el cual se presenta como una cultura mundial, oprimiendo las diferencias culturales con la imposición de esquemas de poder en el desarrollo de mercados dentro del modelo capitalista que pretende colonizar el mundo. Ese capitalismo industrial transforma los niveles de la calidad de vida del ser humano, deformando las relaciones de convivencia social, tanto en lo político como en lo religioso y espiritual, lo que va en desmedro del respeto por los valores de las culturas. De ahí que esta situación deba ser tratada desde una crítica ética de liberación, para contrarrestar el efecto de la no participación y del silencio de las voces de los considerados excluidos.

En consecuencia, Fornet-Betancourt (2009), según Márquez y Gutiérrez (2007), propone fomentar el ethos emancipador de los derechos humanos, como una herencia programáticamente abierta que le ha sido encomendada a la humanidad, como el encargo del que todos sus miembros deben encargarse. Que las culturas particulares solo pueden participar si están dispuestas a entender esa tarea como un trabajo crítico de revisión de sí mismas.

La oferta que presenta le otorga a la nueva filosofía latinoamericana el carácter de contextual, debido a la significación en tanto sistema histórico como en las implicaciones producidas en la realidad, la cual, por efectos de la globalización, sufre cambios antropológicos, modificando la calidad de vida del hombre, en relación con la constitución interna de su cuerpo, instinto, alma y espíritu. Esta nueva filosofía persigue liberar al sujeto partiendo de que la subjetividad supone la libertad, lo que hace que él luche contra la opresión y la violencia y, por otro lado, vuelque el interés hacia el sujeto que practica el saber y, al mismo tiempo, reconozca las con-tenciones de la vida (Márquez y Gutiérrez, 2007).

Educación e interculturalidad

En algunas formaciones sociales más que en otras, las tesis “reproductivistas” de la actividad educativa parecen confirmadas por la observación empírica. En efecto, las sociedades, cuyo proyecto de desarrollo es impulsado por imitación de modelos exógenos, adopta, de hecho, una práctica educativa en términos de un “arbitrario cultural” verticalmente impuesto. Si Bourdieu y Passeron tuvieron alguna razón al afirmar, respecto de una sociedad y una cultura más o menos homogéneas, tales como las europeas de los años setenta del siglo pasado, que “[t]oda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en cuanto imposición, por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural” (Bourdieu y Passeron 2008 p. 26), mayor razón tendrían si la referencia de dicha proposición fuese el sistema educativo en la realidad socio-cultural peruana (Covarrubias, 2012).

La educativo no está al margen de las concepciones filosóficas ni tampoco de las ideológicas; los fundamentos de la filosofía educativa intercultural, deben tomar formas reales en la políticas educativas vinculantes con la problemática de la diversidad y la interculturalidad una propuesta sería por lo menos desde la orientación de la investigación sería tomar elementos básicos de la pedagogía crítica, esto lo esboza Daniel Quineche (2010), cuando señala enfáticamente en *La interculturalidad desde la pedagogía crítica*, lo siguiente: con el advenimiento del moderno estado industrial y el desarrollo subsiguiente de la educación de masas, se generan cambios en la percepción de los estudiosos de la educación.

En lugar de la relación entre la educación y la sociedad, el interés se centra en la relación entre la escolarización y el estado, tomando el extenso entramado de la educación institucional como punto de partida y planteando cuestiones desde él, más que sobre dicho entramado.

La pedagogía crítica pone sobre el tapete la relación entre la educación y la sociedad, la escolarización y estado (cómo la escolarización sirve a los intereses del estado, activan determinados valores específicos y no otros posibles, y cómo el estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea y no otros), y el rol de los profesores no sólo en la crítica sino también en la acción mediante el establecimiento de formas de organización que procuren cambiar la educación. La pedagogía crítica implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el razonamiento dialéctico. Y se rige por un tipo diferente de intereses: un interés liberador o emancipador.

El razonamiento dialéctico empleado por la pedagogía crítica trata de iluminar los procesos sociales y educativo de cuatro maneras: primero, mostrando cómo los simples dualismos (colonialidad-modernidad, oriente-occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, tradicional-moderno) limitan nuestra comprensión; segundo, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; tercero, mostrando cómo estas ideas o posturas dualistamente opuestas interactúan, y cuarto, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales educativos que esperamos comprender y mejorar.

Restaría una última referencia a la educación, entendida desde Platón como el elemento por el cual se ha de transmitir el conjunto de valores que la sociedad requiere. No se tiene por ahora otro procedimiento para trasmitir el mensaje de las utopías de la dignidad humana. Ha quedado expuesto, el potencial de la tradición clásica y también del conocimiento de las trampas que, en una doble dirección y no sólo en un sentido unidireccional como pensaba Platón, tenía (y tiene) la doble pedagogía. Se conoce, asimismo, los efectos beneficiosos que trajeron la razón ilustrada pero también las consecuencias de su planteamiento uniformador. La historia ha comprobado que no basta, para corregir el exclusivo intelectualismo tan criticado, o el esencialismo según otras denominaciones, en que había venido a parar la educación escolar, con la reducción de la educación a método y estética lúdica.

Se dispone ahora del potencial de la diferencia que el movimiento interculturalista propicia pero aún no se ha desarrollado suficientemente un modelo que responda a este nuevo tiempo que traerá, si el proceso se lleva correctamente, un nuevo humanismo más rico que los ya desarrollados en tiempos anteriores al haber más protagonistas y más tolerante al exigir de la convivencia de gentes que vienen al centro de la escena.

Es en este punto donde no sé ve que los profesores del futuro estén siendo formados de manera adecuada pues ni la filosofía, como saber; ni el peso suficiente en las ciencias sociales están en su mejor momento desde la perspectiva de su clarificación y elaboración teórica. La conformidad de producir el menor número posible de errores, mantener el hilo de la historia sin caer en el historicismo arqueológico, situar el debate sobre los medios en un lugar más secundario y recuperar el propósito de los fines para un puesto más central. Y ahí deben tener protagonismo las ciencias naturales y sociales (Mora, 2003).

Los procesos educativos conllevan al llamado acto pedagógico, que por excelencia es un acto comunicativo y consecuentemente implica un proceso dentro del marco democrático, es decir un acto democrático, una educación basada en el ejercicio de la democracia participativa dentro del aula sería una eficaz teoría y práctica, para la pedagogía contemporánea. Siendo la educación un acto comunicativo, y las personas tienen la capacidad de dialogar, consecuentemente asumen responsabilidades y derechos como el de querer ser escuchados y escuchar, pero escuchar al "otro" y no solo de escuchar sino también de reconocer al "otro" entendiendo la diversidad que encierra el concepto del "otro". El ejercicio de la democracia en la educación se vincula con la tolerancia, el respeto de lo diferente y lo diverso, que por cierto son los fundamentos básicos, de la educación intercultural. La vinculación directa entre la interculturalidad y la democracia, son evidentes y necesarios en el desarrollo desde la escuela; la sociedad actual debe basar su enseñanza en el fortalecimiento de una educación para la democracia, o mejor propuesto como educación en democracia

Que pondere los currícula de inclusión, esta forma de asumir una ciudadanía, implica también reconocer en el "otro" su ethos, que aun cuando sea diferente implica aceptar, interactuar con el "otro" en la misma dimensión, la humana.

Por esta razón, Davnes (2012), señalaba que su aplicación reclama un maestro mediador, orientador de un proceso en el que el otro, sujeto del aprendizaje, solo o en colaboración con sus pares, construye sus nuevos saberes o descubre los que formaban ya parte de su bagaje. Es indudable que el maestro no es el sujeto del aprendizaje de su alumno; él es el sujeto de su propio aprendizaje de cómo generar aprendizajes en otros, cada uno de ellos con su propia y particular experiencia como aporte.

La educación es una realidad compleja en la que confluye una pluralidad de intereses, de experiencias y expectativas. Confluyen allí hombres y mujeres (actores de los procesos educativos) que llevan consigo sus saberes, sus memorias, sus temporalidades, sus contextualidades (Méndez, 2009).

Conclusión

Esa es la razón para poder buscar dentro de los contextos pedagógicos los fundamentos filosóficos interculturales, pero el problema es cuando se acepta esa mega diversidad y no se proporciona una estructura teórica o epistémica que permita servir de soporte al trabajo práctico dentro del marco de la interculturalidad en la educación regional. Por ello, no se ha encontrado una propuesta seria, que responda a una política educativa regional que sirva de fundamento epistémico para una educación intercultural, el DCR Junín, establece epidérmicamente elementos de rescate de las tradiciones, las lenguas locales, manifestaciones culturales, pero tampoco define un enfoque intercultural y mucho menos una filosofía intercultural.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu y Passeron. *A Reprodução* (2008) *Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis Brasil: Editora Vozes.
- Burga E. (2014) *Estamos construyendo una EIB de calidad para todos los niños y niñas que viven en las zonas rurales y urbanas del país*. Lima: Unicef.
- Citarilla, L. (2013) *Políticas públicas e interculturalidad. En interculturalidad y educación superior*. Buenos Aires: Edit. Biblos.
- Coatsworth, J. (2003) *Distintas escuelas diferentes oportunidades. Retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: Edit Muralla.
- Covarrubias, J. (2012) *Para una filosofía de la interculturalidad*. Sao Pablo: Piracicaba.
- Chirinos A. (2001) *Atlas Lingüístico del Cuzco*. Cuzco: Ministerio de Educación. Centro Bartolomé de las Casas.
- Davnes (2012) *Educación intercultural*. Recuperado el 28 agosto 2014. www.es.slideshare.net/DAVNES/educacion-intercultural-14349875
- Drange, L. (2011) *Educación intercultural en la Bolivia multicultural y multilingüe contexto intercultural de educación*.
- Dietz, G. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Fornet-Betancourt, R. (2001) "Transformación intercultural de la filosofía. Palimpesto". *Derechos Humanos y Desarrollo*. 11. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- . (2002) "Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica". González, Graciano. *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- . (2009) *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Monografía. Alemania: Mainz-Aachen.
- Flores Galindo, A. (1999) *Autoritarismo, violencia y democracia en el Perú*. Lima: Casa de Estudios SUR.
- Hall, G. (2013) *La hermenéutica intercultural e interreligioso: Raimon Panikkar*. Simposio Internacional sobre la Filosofía Intercultural de Raimon Panikkar. Cataluña, España, 21-23/02/2002.
- Inei (2007) *Censo poblacional*. Recuperado 22 de noviembre 2014. <http://censos.inei.gob.pe/cpv 2007/tabulados/>
- Jaramillo, I. (2003) "Que es epistemología". *Cinta de Moebio* 18. Chile: Universidad de Chile. y perspectivas". Hernaiz, I. (org.) *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural*. Buenos Aires: IIPE.
- López-Hurtado Quiroz, L. E. (2007) "Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana". Prats, E. (coord.) *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*. Barcelona: Octaedro OEI.
- Ministerio de Educación (2003) Ley General de Educación N° 28044.
- . (2012) *Hacia una educación intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Lima.
- Márquez, A. y Gutiérrez, D. (2007) *Presencia de la Filosofía Intercultural de Raúl Fornet-Betancourt en América Latina*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Venezuela.
- Medina, W. (1995) *El hombre andino en el proceso histórico peruano*. Huancayo: UNCP.
- Mendez, M. (2009) *Aportes de la filosofía intercultural en la tarea educativa*. http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/articulo3_4.pdf

- Mora, J. (2003) "Filosofía, Educación e Interculturalidad". *Revista de Occidente*, Abril. Universidad Autónoma de Madrid.
- Montoya, R. (1988) "La cultura Quechua Hoy". *Hueso humero*. Lima.
- Panikkar, R. (1996), (2000) "Filosofía y cultura: una relación problemática". *Kulturen der Philosophie. Dokumentation des I. Internationalen Kongresses für interkulturelle Philosophie*. Aachen, Verlag der Augustinus, Alemania.
- . (1978) *El diálogo interreligioso: la transformación de la misión cristiana en diálogo*. Madrid: Darek. Nyumba.
- . (2000) "Foro para filosofía intercultural". *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*. Consultado el 20 de noviembre 2014. <http://them.polylog.org/1/fpr-es.htm>.
- Quineche, D. (2010) *La interculturalidad en un enfoque de pedagogía crítica*. Conferencia presentada en el Seminario Internacional sobre Pedagogía Crítica: Metodología y estrategias, organizado por el Instituto de Pedagogía Popular, IPP.
- Sandoval y otros (2010) "Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos". *Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales*. Recuperado el 22 noviembre 20014. <http://www.eumed.net/librosgratis/2010e/830/interculturalidad%20y%20su%20dimension%20epistemologica.htm>
- Sandoval, E. y otros (2008) *Las dimensiones de la interculturalidad, discurso de los Rectores de las Universidades Interculturales*. México: Universidad autónoma del Estado de México.
- Sánchez, G. (2000) "Educación intercultural Bilingüe desde el Mundo Andino". *Revista Peruana de Educación* 5 (1) 87-104.
- Tubino, F. (2012) *El Interculturalismo*. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (1998) "La interculturalidad y la educación ecuatoriana: Propuesta para la reforma educativa". *Proceso Revista ecuatoriana de historia* 12, 1998.

Contribuciones epistemológicas de la investigación cualitativa a las ciencias de la educación

Julio César Carhuaricra Meza*

Resumen

Hay una convicción que está presente en la comunidad científica educativa: La investigación cuantitativa y su "racionalidad instrumental" no son suficientes para hacer frente a todos los problemas de la educación; menos, el que se refiere a elevar la calidad educativa. Hay una necesidad de complementarla con los aportes de la investigación cualitativa. Por esta razón se han elaborado ocho contribuciones epistemológicas de la investigación cualitativa a las ciencias de la educación.

Si se considera a la educación como una ciencia, y no solamente como una tecnología, denominada Ciencias de la Educación, cuyo objeto de estudio es el fenómeno educativo, hay que estudiarla en forma interdisciplinaria y multidisciplinaria. Para esto, la investigación educativa cualitativa plantea, primero el pase del racionalismo instrumental al racionalismo interpretativo y luego al racionalismo crítico como un fin supremo de la educación.

Palabras clave

Epistemología de la educación.
Investigación educativa cualitativa.

Epistemological contributions of qualitative research to the educational science

Abstract

There is a belief present in the educational scientific community: Quantitative research and its "instrumental rationality" are not enough to cope with all the problems of education; less, which means raising the quality of education. There is a need to complement it with the contributions of qualitative research. For this reason they have developed eight epistemological contributions of qualitative research to the educational science.

If it considers education as a science, and not just as a technology, called Education Sciences, whose object of study is the educational phenomenon, it has to be studied in an interdisciplinary and multidisciplinary way. For this, qualitative educational research raises, first to pass of the instrumental rationalism to the interpretative rationalism then to the critic rationalism as a supreme end of education

Keywords

Epistemology of education.
Qualitative educational research.

Recepción: 10 de abril de 2015 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Director de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco.
E-mail: juliocesar1506@hotmail.com.

Introducción

Hay una convicción que está presente en la comunidad científica en el campo de la educación. La investigación cuantitativa y su “racionalidad instrumental” (Adorno 1978 p. 94) no son suficientes para encarar los grandes y pequeños problemas de la educación, menos, en lo que se refiere a elevar la calidad educativa. Por ende, hay una necesidad de complementarlo con los aportes de la investigación cualitativa. Motivo por el cual presentamos ocho puntos epistemológicos que nos llevan a entender las ciencias de la educación y la investigación cualitativa. Además, se enfatiza en la convicción que la investigación cualitativa es un imperativo para el desarrollo de la investigación educativa, dada, sus características, la educación como ciencia y no solamente como tecnología. Las ciencias de la educación, con su respectivo objeto de estudio (fenómeno educativo), estructura (teoría, investigación y métodos), especialmente en lo que se refiere a la investigación educativa, considerado, como proceso que debe interrelacionar dialécticamente lo cuantitativo y lo cualitativo, en un horizonte dialéctico, no de controversias sino de convergencias. Hecho que enriquecería el quehacer educativo. Incluso, la teoría y la práctica se integran para describir, explicar y predecir los fenómenos educativos, de esa forma superar la racionalidad instrumental, promoviendo ya, la racionalidad hermenéutica para que posteriormente lleguemos a la racionalidad crítica, que es el fin de la educación.

Todo lo anterior, se enmarca, en la perspectiva de la “teoría de la de la acción comunicativa” de Habermas (1989 p. 95), que detalla tres puntos importantes. 1) Desarrollar un concepto de la teoría de la acción comunicativa que sea capaz de hacer frente a las reducciones cognitivos – instrumentales con el que se ha presentado al concepto de razón. 2) Construir un concepto de sociedad articulada de dos niveles: que asocie los paradigmas de la investigación fenomenológica (zona de vida) con el sistémico (sistema) y 3) Bosquejar sobre este trasfondo, una teoría crítica que analice y explique las patologías sociales existentes desde las paradojas de la modernidad. En el mismo horizonte Quintanilla, propone: “Que la investigación educativa surja, sea controlada y dirigida a partir de la propia práctica de la educación, es decir de la realidad educativa” (1994 p. 65).

Por tanto, en líneas posteriores se pretender resolver los problemas: ¿Cuáles son los ocho puntos epistemológicos que nos llevarán a entender las ciencias de la educación? y ¿cuáles serían los aportes de la investigación cualitativa? Asimismo, el objetivo que orienta esta reflexión es la de describir, explicar y predecir desarrollo de las ciencias de la educación con los aportes de la investigación cualitativa, sin dejar de lado la investigación cuantitativa.

La investigación cualitativa

“Se entiende por investigación cualitativa una categoría de diseños de investigación que extrae descripciones, (explicaciones y predicciones) a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, (testimonios) notas de campo, transcripción de audio y video, registro escritos de todo tipo, fotografías o películas, artefactos” (Rodríguez, 1996 p. 11).

Ocho puntos epistemológicos

1. Con respecto al conocimiento científico

En la perspectiva cualitativa Jean Piaget sostiene: "El conocimiento no es una mera copia de la realidad, si no, más bien asimilaciones de lo real a estructuras de transformaciones propias del sujeto[...] La mente del sujeto construye activamente una representación de la realidad. El proceso se asemeja más a la obra de un artista que a una simple copia de una fotografía" (reproducido por Quintanilla, 1994 p. 81). En este mismo horizonte, Jean Ladrière dice: "El conocimiento científico es el resultado de una forma peculiar de captar la realidad. Tal forma responde a principios, métodos y procedimientos propios de la ciencia – Racionalidad científica". No obstante, la visión del positivista afirma que el conocimiento es reflejo de la realidad, es una copia fotográfica. Dice: "La única forma de desarrollar el conocimiento sobre el hombre es la observación o hacerse observable" (Rodríguez Sosa y otros, 1986 p. 34).

2. Con respecto a la racionalidad instrumental

Refiriéndose a la racionalidad instrumental McCarthy (1987) dice: "el tipo de racionalidad que este modelo lleva es la racionalidad 'cognitiva instrumental' de un sujeto capaz de obtener conocimiento acerca de un entorno contingente y hacer un uso efectivo de ese conocimiento adaptándose inteligentemente y manipulando, ese entorno" (en Vila Merino, 2013 p. 54). Así mismo, Horkheimer y Adorno sostienen: "Ellos, en su indagación, van más allá de los hechos empíricos hacia las verdaderas causas del malestar de la cultura. Aquí es donde distinguen a la razón instrumental como la culpable del fracaso de la Ilustración: es el elemento constante que llevó a que las relaciones entre sujetos se den a través de la dominación. La Teoría Crítica da paso, entonces, a una crítica de las ideologías, cosa que en Teoría tradicional y teoría crítica ya estaba vislumbrada. El siguiente paso será el de la crítica a la cultura, que se realiza dentro de este marco".

3. Respecto a la universalidad del conocimiento

La investigación cualitativa, según Goyette y Llessard - Hébert (1988 p. 79 en Pérez Serrano, 1990 p. 33), valora la inducción. "Es limitada dependiendo del contexto". En cambio, la propuesta positivista afirma: "La teoría debe de ser universal, no vinculada un contexto específico, ni las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones" (Rodríguez Sosa y otros, 1986 p. 33). Referente a este dilema. Se debe complementar las lógicas: inductivo y deductivo o deductivo e inductivo en una lógica de complemento.

4. Respecto a la imparcialidad de la ciencia

Tomas Kuhn influenciado por las ciencias sociales llega a desmentir la supuesta imparcialidad del quehacer de las ciencias y lo demuestra analizando la historia de la ciencia bajo la luz de dos conceptos sustanciales: "Paradigma" (Kuhn, 1978 p. 23), son categorías o modelos que orientan a la comunidad científica en la selección de problemas, reconstrucción de explicaciones y predicciones de los hechos a estudiar. Y la "Revolución científica" (Kuhn, 1978 p. 23), es el tránsito de un paradigma a otro a través del proceso de ruptura radical en la interpretación de los hechos que obliga a la redefinición del campo temático, los conceptos fundamentales y la metodología empleada por la ciencia. No obstante en la visión del positivista "La ciencia es una actividad desinteresada. Se piensa que los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos" (Goyette y Llessard-Hébert, 1988 p. 79). Pero por lo que defiende Kuhn "el hombre de ciencia, es también, víctima de sus paradigmas" (Kuhn, 1978 p. 21).

5. Respeto a la educación

Hablemos del carácter científico de las ciencias de la educación. Para tal consideración preguntemos:

¿Cuál es el objeto de estudio de las ciencias de la educación? Las ciencias de la educación tienen como objeto de estudio el fenómeno educativo que se entiende como el conjunto de hechos y procesos que los seres humanos, tomados éstos individual y colectivamente, es decir, formando parte de una comunidad. Es más, es un fenómeno social que no se da aisladamente en una caja de cristal llamado aula, sino, que se compenetra con los fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales de una sociedad.

¿Por qué la denominación de las ciencias de la educación? Como se comprueba en la práctica. El que hacer educativo contiene ingredientes filosóficos, psicológicos, económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales. En suma, es compleja. Por ende convoca el concurso de varias ciencias, de ahí, la denominación de ciencias de la educación. Tiene a su vez una característica que no se debe olvidar es interdisciplinario y para ordenarlo Jorge Capella Riera propone: una matriz dimensional, basado en la correlación entre las diversas disciplinas que aportan a las ciencias de la educación.

Ahora bien. ¿Cuál es la estructura interna de las ciencias de la educación? En términos generales se menciona a la teoría educativa, investigación educativa y métodos científicos propios de la educación. Y la propuesta en términos específicos, lo realiza José Gimeno Sacristán. Menciona tres componentes:

- a) Explicación.- las ciencias de la educación buscan explicar el fenómeno educativo a partir de su descripción estática. Promueve así una función reproductora de la educación.
- b) Normatividad.- las ciencias de la educación busca configurar una tecnología normativa tendiente a conseguir su propio objeto y como el fenómeno educativo es complejo y multidimensional se propone ampliar a los límites de la capacidad humana de la cultura. También, cumple una función reproductora de la educación, porque amplía sus límites sobre la base de un modelo existente.
- c) Utopía.- es la brújula que orienta el fenómeno educativo, busca explicar el ¿para qué? A partir de una imagen futura, promueve así, la función innovadora de la educación.

Se quiere decir, que si consideramos a la educación como ciencias de la educación, el horizonte de desarrollo es más rico, cobra suma importancia para la investigación científica (cualitativa como cuantitativa) de esa forma se consolida el carácter científico de la educación. Al respecto Quintanilla anuncia: El proceso de investigación constituye el espacio que interrelaciona las perspectivas teóricas de las diversas ciencias de la educación con la realidad educativa. Es por eso que la investigación educativa es un proceso de creación y recreación del conocimiento.

Por el contrario, la visión positivista como lo señala Suppes (1974) "Sostiene que las ciencias de la educación es tecnología" (en Quintanilla, 1994 p. 77). Supone la aplicación de la teoría de la educación. Hecho que acentúa la racionalidad instrumental y manipuladora de la educación.

6. Respeto a la idea de sistema

Como lo plantea Habermas hay dos dimensiones: las de las ciencias sociales y de las ciencias naturales. De acuerdo a su naturaleza, los primeros tienen sus métodos basados en la fenomenología, son humanistas y su visión del mundo es holístico y complejo. La lógica que se utiliza es la inductiva informal.

Sin embargo, la investigación cuantitativa, también, de acuerdo a su naturaleza, sus métodos se sostiene en la:

Idea de sistemas de variables, que determina un significado concreto de causalidad que es el vigente en las ciencias empíricas – analíticas “[...] La finalidad de las ciencias sociales (cc.ss) es semejante a las ciencias físicas y biológicas. Su visión del mundo es analítica [...] El conocimiento formalizado, basado en la deducción, exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación. Se debe operacionalizar los conceptos y otorgarles una definición invariante para poder comparar datos [...] La búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado genera un clima de confianza en torno a las matemáticas a la hora de elaborar una teoría. La cuantificación de las variables permite a los investigadores reducir o eliminar ambigüedades y contradicciones. (Popkewitz, 1994 p. 32)

7. Respeto a los paradigmas

La investigación cualitativa se inspira en el paradigma: “alternativa hermenéutica dialéctica” (Popkewitz, 1994 p. 32). Dicha percepción afirma: “Los fenómenos naturales (estudiados por las ciencias naturales: Física, Química y Biología) son distintos a los fenómenos sociales (estudiados por las ciencias sociales: Educación, Psicología, Historia, etc.) Por ende, las metodologías de las ciencias naturales son distintas a las ciencias sociales. No obstante, el positivismo aplica la misma metodología, tanto para las ciencias naturales como a las ciencias sociales. Dejando de lado la naturaleza del estudio.

Desde la orilla de la investigación cualitativa se busca: “la comprensión e interpretación del sentido de la realidad humana, hay un interés práctico del conocimiento de las ciencias humanas, no manipuladora sino emancipadora” (Salazar, 1990 p. 67). O sea, las ciencias humanas deben interpretar los resultados y métodos de las ciencias de la conducta, quedando éstas orientadas al proyecto emancipador.

En suma, la investigación cualitativa responde al paradigma de la ciencia crítica. En términos de Popkewitz:

El examen crítico no solo significa que la gente llega a comprender las causas de su miseria y la posibilidad de tratarlas instrumentalmente. Sino reflexionando sobre esas causas como enraizadas históricamente en acciones humanas, también, pueden comprender que las cosas no tienen que permanecer como están y que es posible comprometerse en las acciones que transformen la realidad. La crítica se convierte en voluntad de acción y en la misma acción. La conciencia crítica se eleva no únicamente a analizar la situación problemática, sino, al comprometerse en acciones para transformar la situación. (Park, 1990 citado por Salazar, pp. 148-149)

8. Respeto al educador – investigador

El enfoque de la investigación cualitativa valora significativamente el aporte del educador en el quehacer de la investigación bajo el criterio de “es necesario legitimar cada vez

más los procesos de reflexión específica y autocrítica que hacen los educadores sobre su práctica[...] En ese sentido, la investigación proviene de los docentes sobre su acción para mejorarla no tiene un estatus menor que otro tipo de investigaciones, sino que es diferente y responde a las particularidades propios de la educación”. (Young, 1997 p. 54)

No obstante, en el enfoque de investigación cuantitativo se mantiene una distancia entre el educador y el objeto de investigación. El investigador es una especie de experto que “sabe todo”. El impone la dinámica de investigación: plantea el problema, objetivos, las hipótesis y la metodología. Eh ahí, el dilema. La salida es la de respetar y practicar la propuesta del educador investigador, considerando los contextos: aula, institución educativa, sociedad y el campo virtual. En este horizonte sí se mejora la calidad educativa, porque, es el protagonista que sugiere los planes de mejora.

Conclusiones

Si consideramos a la educación como ciencia, y no solamente como tecnología, denominado ciencias de la educación, cuyo objeto de estudio es el fenómeno educativo y para desarrollarlo hay que encararlo en forma interdisciplinaria y multidisciplinaria. Es más, en esta perspectiva los aportes de la teoría y la investigación educativa cualitativa son significativos.

En la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa, la práctica de la investigación educativa cualitativa debe buscar la superación del racionalismo instrumental, pasando al racionalismo interpretativo para luego llegar al racionalismo crítico que es el fin supremo de la educación.

La investigación educativa cualitativa debe tomar en cuenta como observador participante al educador – investigador. Porque en su calidad de protagonista del quehacer educativo, es él que plantea las soluciones con mayor lucidez.

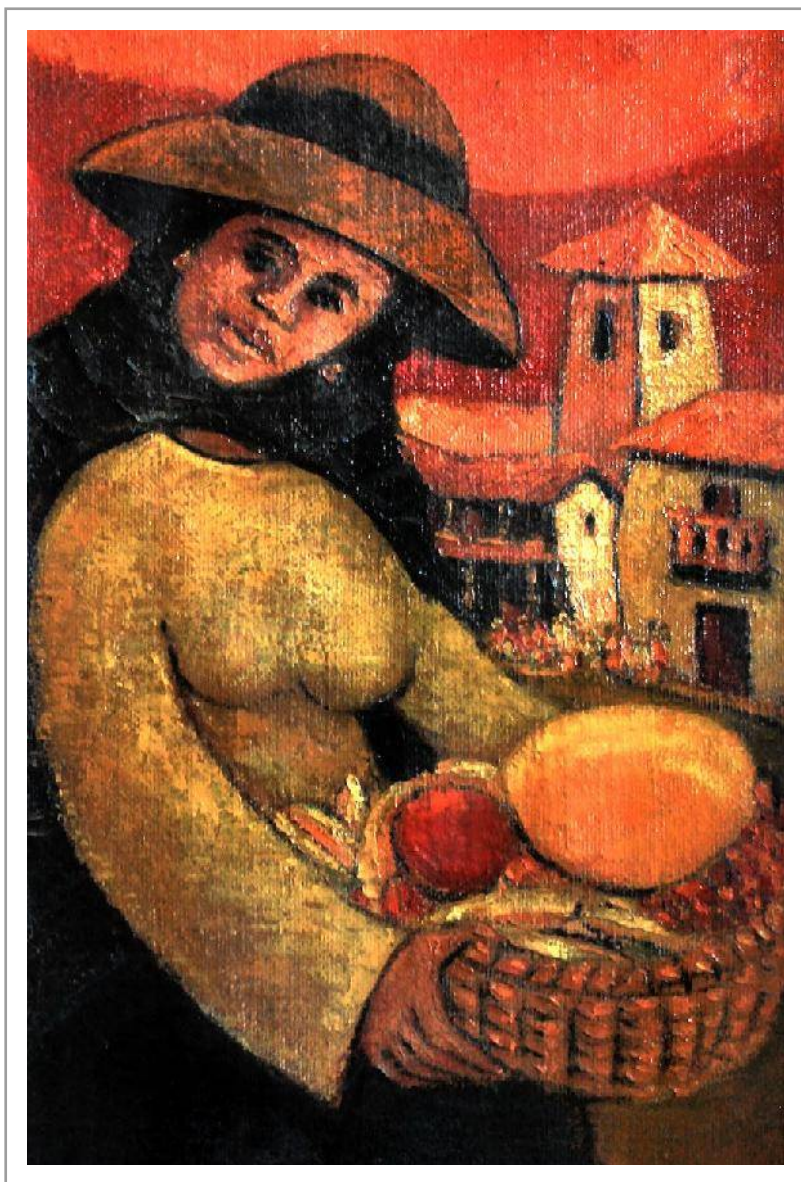
Recomendaciones

Es necesario profundizar esta revisión de los: “Ocho puntos epistemológicos para entender las ciencias de la educación y los aportes de la investigación cualitativa” bajo la luz de la teoría crítica. Especialmente en lo que se refiera al educador como investigador e intelectual orgánico.

Otro punto importante, se debe detallar con mayor lucidez la relación dialéctica de la función de investigador y la acción pedagógica del docente. De esa manera buscar la consolidación de las ciencias de la educación. Se estaría reflexionando sobre el enfoque pedagógico de ¿la investigación – acción? o ¿la investigación – acción participativo?

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (1978) *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Capella, J. (1994) *Consideraciones y propuestas en torno a la capacitación y perfeccionamiento de los profesores en nuestras facultades de educación y centro de formación magisterial*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- . (1996) *Proyecto de calidad de la educación y desarrollo regional*. II Seminario Nacional "Ser Maestro en el Perú". Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- . (1996) *Visión prospectiva de la educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Carhuaricra Meza, J. C. (1996) *Aplicación de la investigación participativa en la elaboración de los diagnósticos educativos en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, UNDAC*. Proyectos de Innovación Educativa. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- . (1997) *La investigación participativa y la formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas*. UNDAC. Cerro de Pasco: Escuela de Post Grado de la UNDAC.
- . (1998) *Diagnósticos operativos y la facilitación del aprendizaje innovador en los estudiantes que realizan sus prácticas pre profesionales*. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. UNDAC 1997 – 1999. Caso: Especialidad: Biología – Química. Cerro de Pasco: UNDAC.
- Contreras, J. (1992) *El sentido educativo de la investigación*. Lima: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. CISE –PUCP
- De Miguel, M. (1989) *La investigación – acción como paradigma del trabajo social*. I Congreso de Investigación ASC. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED
- Goyette y Lessard-Hébert (1988) *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Habermas, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Ibáñez, Alfonso (1991) *Alcances políticos y culturales de la educación popular*. Lima: Tarea.
- Fals Borda, O. (1978) *Ciencia Propia y colonialismo intelectual*. Bogotá. Carlos Valencia Ediciones.
- . (1978) *La ciencia y el pueblo.*, Vio Grossi, De Wit y Gianotten. Bogotá. Colombia.
- Foucault, Michael (1968) *La palabra y las cosas*. Arqueología de las ciencias humanas. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Jerome, H. (1991) *La investigación acción entra al aula*. Universidad de Indiana. Lima: CISE –PUCP.
- Khun, T. (1978) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983) *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Serrano, M. (1990) *Características de la Investigación-acción*. Lima: CISE –PUCP.
- Popkewitz, T. (1994) *Los paradigmas en las ciencias de la educación*. Lima: CISE –PUCP.
- Quintanilla, M. (1994) *Epistemología y Educación*. Lima: CISE –PUCP.
- Rodríguez Sosa, M. y otros (1986) *Teoría y diseño de la investigación científica*. Lima: Atusparia, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Salazar, C. (1990) *Investigación – Acción Participativa*. Lima: Tarea.
- Sánchez, D. (1989) *Ciencia, investigación e información educativa*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. CONCYTEC
- Sime, L. (1991) *Los discursos de la educación popular*. Lima: Tarea.
- Vila Merino (2013) *De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Young, R. (1997) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.



Hacia una didáctica de la metacognición

Cristian Marcos Alama Flores*

Resumen

El presente artículo aborda el tópico de la metacognición como una alternativa factible, para fundamentar y regular el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una didáctica metacognitiva contribuye a hacer más consciente y eficiente la acción del docente, y, al mismo tiempo, hace más interesante y fructuosa la del estudiante.

Palabras clave

Metacognición.
Facetas metacognitivas.
Didáctica metacognitiva.

Towards a didactics of the metacognitive

Abstract

This article discusses the topic of metacognition as a feasible alternative to inform and regulate the teaching and learning process. A metacognitive didactics helps make more aware and efficient the action of a teacher, and, at the same time, makes more interesting and fruitful a student's studies.

Keywords

Metacognition.
Metacognitive facets.
Metacognitive didactics.

Recepción: 21 de marzo de 2015 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Licenciado en Educación, Especialidad Lengua y Literatura, por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Obtuvo el título con Mención Honorífica. Estudia la maestría en Psicología Educativa en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Actualmente ejerce la docencia e investigación en la Universidad Privada de Huancayo Franklin Roosevelt y en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Franklin Roosevelt. Fue docente Ad Honorem a nivel de licenciatura en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Entre sus aportaciones al conocimiento se encuentra el texto: *Refranes lambayecanos: análisis semántico*. E-mail: marcos_leo19@hotmail.com.

Introducción

La metacognición ha sido, y es uno de los constructos que han encontrado un lugar relevante dentro de la psicología contemporánea, principalmente en la psicología educativa. En particular, esto se debe a que el objeto de conocimiento de la metacognición no es otro que el propio conocimiento. Pero que va más allá, puesto que la metacognición se involucra en el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario efectuar un estudio descriptivo sobre el papel que desempeña la metacognición en este proceso complejo y deliberado que tiene como propósito fundamental favorecer la formación integral de la personalidad del estudiante. El presente artículo satisface esta necesidad académica a través de la sistematización de tres interrogantes: ¿Cómo entender la metacognición? ¿Cómo operan las facetas o modalidades metacognitivas? ¿Es factible plantear una didáctica metacognitiva?

¿Cómo entender la metacognición?

Flavell (1976), uno de los pioneros en el manejo de este vocablo, asevera que la metacognición, por un lado, se refiere "al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" (p. 232) y, por otro, "a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto" (p. 232). En esta definición se enfatiza el conocimiento de la actividad cognitiva y las estrategias de supervisión y regulación de la propia actividad cognitiva.

En términos de Brown (1978), citado por Burón (1996), la metacognición es "el conocimiento de nuestras cogniciones" (p. 10). El término cogniciones hace referencia a los procesos que reciben, registran y almacenan información (atención, percepción y memoria), facilitan la comunicación y la búsqueda de solución de problemas (lenguaje y pensamiento), permiten la adaptación mediante recursos algorítmicos o heurísticos (inteligencia y creatividad) y, a aquellos que conceden cambios en los desempeños cognitivos (aprendizaje cognitivo y desarrollo cognitivo).

La metacognición es el conocimiento y regulación que poseemos de todos estos procesos básicos, superiores y complejos: qué son, cómo operan, cuándo hay que utilizar uno u otro, qué factores coadyuvan o entorpecen su funcionamiento, etc. Tal como asevera Burón (1996), "quizá sería mejor llamarla conocimiento autorreflexivo, puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente adquirido por autoobservación o intracognición, para diferenciarla del conocimiento del mundo exterior" (p. 10).

¿Cómo operan las facetas o modalidades metacognitivas?

En la literatura psicológica cognitiva se habla específicamente de metaatención, metamemoria, metacompreensión, metalectura, metalenguaje, etc. Estas son modalidades o facetas de

la metacognición y que, por tanto, hay que intentar explicar. Al hablar de metaatención, nos referimos al conocimiento del funcionamiento y de las variables que afectan y controlan la atención. Qué debemos hacer para atender, cómo evitar distraernos, cómo controlar la atención, etc., son preguntas que somos capaces de contestarnos cuando tenemos conocimiento de nuestra atención (Allueva, 2002 p. 73).

Ciertamente, esta modalidad tiene que ver con el control sensato e intencional de los mecanismos involucrados en el ejercicio de atender: a qué hay que atender, qué hay que establecer cognoscitivamente para atender, cómo eludir distracciones, etc. El sujeto cognoscente debe darse cuenta de qué lo distrae y considerar que eso afecta negativamente a la diligencia que está ejecutando, para controlar, asumiendo medidas correctoras pertinentes.

La metamemoria, según Allueva (2002), "hace referencia a todo lo que conocemos de nuestra memoria, si somos o no capaces de recordar alguna cosa, nuestras capacidades y limitaciones memorísticas, cómo poder controlar el olvido, etc." (p. 73). Esto quiere decir que la metamemoria es el autoconocimiento de la capacidad y restricciones de la memoria propia, considerando que esta no solo es un dispositivo que se usa solo para almacenar y procesar información, sino que también determina nuestra forma de sentir y proceder.

La metamemoria es la confluencia entre la memoria episódica y semántica (lo que sé y lo que conozco que sé) y que esta confluencia se lleva a cabo en el córtex prefrontal del cerebro. En nuestra vida cotidiana nos encontramos con situaciones en las que no logramos recordar la respuesta a una cuestión, pero estamos seguros de que podríamos emitir una respuesta adecuada si nos ofrecieran varias posibilidades de respuesta. Esto ocurre porque estos estímulos nos permiten acceder a información de la memoria semántica y existe una relación entre una respuesta y una emoción positiva que nos guía hacia uno de los estímulos al reconocerlo como familiar. La metamemoria, en este sentido, requiere la ejecución de procesos de recuperación y, al mismo tiempo, la supervisión de estos procesos de recuperación (Tirapu y Muñoz, 2005 p. 478).

La comprensión es una de las habilidades básicas para construir firmemente aprendizajes y para exhibir mejores perspectivas de calidad de vida en el largo plazo. El ser humano posee la necesidad de otorgar significados a los datos que recibe: palabras, conceptos, relaciones, implicaciones, formatos, estructuras, pueden ser lingüísticos, culturales, sociales, etc. Es importante que cada sujeto identifique, fusione e intérprete los datos exógenos con los datos endógenos que posee. La comprensión es el fin último de la lectura: leemos para entender o comprender lo que ha escrito el autor del texto. La comprensión es, además, la base fundamental del aprendizaje y rendimiento escolar: es difícil pensar que el alumno pueda rendir bien en los estudios si tiene dificultad para comprender al leer o estudiar (Burón, 1996 p. 43).

Pero ¿qué somos capaces de comprender de una materia determinada?, ¿qué tenemos que hacer para comprender?, ¿cómo debemos hacerlo?, etc. Estas preguntas nos sitúan en el conocimiento de nuestra comprensión, que es lo que llamamos metacomprensión. Cuando hablamos de deficiencias en el aprendizaje, una de las principales se refiere a los problemas de lectura comprensiva. Muchos alumnos leen, pero no comprenden, leen y memorizan pero no entienden y, lo que es peor, no son conscientes de que no comprenden. Esto mismo les sucede cuando escuchan las explicaciones del profesor. Por tanto, es esencial desarrollar esta metacomprensión en los alumnos para que sean conscientes de cuando comprende o no, lo que están leyendo o escuchando (Allueva, 2002 p. 73).

Baker (1985), citado por Burón (1996 p. 49), señala tres puntos de referencia básicos que usa el lector para evaluar su comprensión: el léxico, la sintaxis y la semántica. El léxico opera como referente a nivel de palabras individuales, de forma que se puede ignorar el contexto; en este proceso el lector determina, por ejemplo, si un conjunto de letras constituye una palabra conocida o si sabe el significado de un vocablo. La sintaxis exige sensibilidad hacia las normas gramaticales de la lengua y el lector hace uso de sus conocimientos gramaticales para determinar si una cadena de palabras está correctamente estructurada y es portadora de una idea con sentido. Para usar este criterio es preciso considerar el significado de las frases individuales y su relación lógica con el texto considerado como un conjunto global. El referente semántico se ha clasificado en cinco categorías:

- a) **Cohesión proposicional.** Que consiste en comprobar si las ideas expresadas en las proposiciones adyacentes pueden ser integradas con lógica y sentido.
- b) **Cohesión estructural.** Comprobación de que las ideas expresadas a lo largo del texto son temáticamente compatibles o si, por el contrario, hay inconsistencias, incoherencias, vacíos en la argumentación, etc.
- c) **Consistencia externa.** Comprobar si las ideas del texto son coherentes con lo que ya sabe el lector.
- d) **Consistencia interna.** Constatación de que las ideas expresadas en el texto son consistentes entre sí.
- e) **Claridad informativa y comprensión.** Comprobación de que el texto expone claramente toda la información necesaria para lograr un objetivo específico.

La calidad formativa debe centrarse en que los estudiantes procesen la información con hondura y sepan aplicar lo que han aprendido para corregir los problemas que plantea el contexto, así al admitir este objetivo, es pertinente que los educandos sepan qué es la comprensión y la diferencien de otras operaciones cognoscitivas (memorización, deducción, imaginación, etc.), sepan lo que tienen que hacer y cómo para comprender, y determinen si la acción que están ejecutando conduce al objetivo que anhelan.

Los objetivos de todo proceso de enseñanza deben considerarse como primordial ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices eficientes y eficaces, haciéndolos responsables de su propio aprendizaje, lo cual requiere conciencia de la propia comprensión o de su carencia, así como del conocimiento de saber qué hacer cuando se falla en la comprensión (Sandoval y Franchi, 2007 p. 108).

La metacompreensión lleva implícita otra actividad metacognitiva, la metalectura, la cual implica conocimiento y reflexión sobre la actividad de abstraer significados y los recursos propios con que se dispone para ejecutarla. Hay que diferenciar entre el acto de leer un párrafo (lectura) y el acto de pensar y juzgar sobre el proceso mismo de lectura, fijar si es fácil o difícil, superficial o profundo, etc. (metalectura).

Un elemento importante de la metalectura es el conocimiento de la finalidad por la que leemos, y lo es porque el objetivo que se busca al leer determina cómo se lee. No leemos de la misma forma para pasar el tiempo que para preparar un examen o saber cómo usar un electrodomés-

tico que acabamos de comprar. El conocimiento de la finalidad determina cómo se regula la acción de leer. Ese conocimiento y la autorregulación son dos aspectos fundamentales de la metalectura, íntimamente relacionados: cuando advertimos (= conocimiento) que un párrafo es difícil, leemos más despacio, (= autorregulación); si preparamos un examen, leemos con mayor atención; si la letra es muy pequeña y borrosa, acercamos más el libro (Burón, 1996 p. 12).

Otras de las modalidades metacognitivas que no podemos dejar de elucidar es el metalenguaje, que alude, según Burón (2006), citado por Chirinos (2012), a las "habilidades metalingüísticas, que no se reduce a un mero hablar sobre el lenguaje, sino a un conocer, pensar y manipular cognitivamente, tanto el lenguaje, como la actividad lingüística de cualquier hablante y en particular del propio sujeto" (p. 145).

De allí que una de las funciones fundamentales del lenguaje humano es la llamada metalingüística o glosadora propuesta y sustentada por el ruso Roman Jakobson. Partiendo de la teoría general de las funciones representativa, emotiva y apelativa del lenguaje de Karl Bühler, Jakobson implanta una determinación genérica del lenguaje, y más específicamente de la comunicación lingüística, a partir de seis factores esenciales: hablante, oyente, contexto, mensaje, código y contacto. De acuerdo a sus características se asigna a cada factor una función específica: expresiva, conativa, referencial, poética, metalingüística y fática correspondientemente. La función metalingüística está pues centrada en el código, es decir, en la lengua respectiva de la que se hable, y se cumple cuando nos detenemos a esclarecer el sentido de un vocablo o a analizar la lengua en cualquiera de sus dimensiones.

Se ha considerado como una de las propiedades básica del lenguaje su capacidad de poder convertirse en su objeto de reflexión. La lógica moderna distingue dos niveles del lenguaje: el lenguaje-objeto, o sea el instrumento de comunicación, y el metalenguaje, un lenguaje que tiene por referente el lenguaje mismo. Y si toda disciplina se vale del lenguaje para su exposición, transmisión y explicación, concluiremos que el propio lenguaje habrá de valerse de sí mismo, según Jakobson (1985, citado por Cardozo, 2008 p. 183).

¿Es factible plantear una didáctica metacognitiva?

Ya planteada la relación entre la metacognición y sus complejas modalidades, ahora conviene reflexionar sobre algunas categorías que se relacionan con una didáctica de la metacognición. La primera de ellas, es la que hace referencia a la práctica metacognitiva del docente en el aula. Él es el responsable e involucrado directo en aplicar los principios de metacognición en los eventos académicos, como medio de potenciar los aprendizajes de los estudiantes. Pues se asume que como profesional conoce teóricamente el aporte de la metacognición para su labor. Monereo (1995 p. 79), propone tres lineamientos de enseñanza metacognitiva propicios para que cualquier docente los ponga en acción:

- a) Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como «aprendices». Esto supone ayudarlos a identificar sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, con una doble finalidad: a) conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y los resultados obtenidos; y b) facilitar la posibilidad de que adapten las tareas escolares a sus propias características. En síntesis: ayudarles a construir su propia identidad o autoimagen cognitiva.

- b) Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, guiarlos para que analicen las decisiones regulativas que toman durante la planificación y monitoreen y valoren sus actuaciones cuando realizan una tarea. Es decir, enseñarles a que mejoren la regulación de los procesos cognitivos implicados.
- c) Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, o sea, ayudarles a: identificar el propósito de aprendizaje, reconocer las intenciones de quien propone la tarea para ajustarse mejor a las expectativas y demandas y activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados con el fin de conseguir la elaboración de relaciones sustanciales con la nueva información, logrando un aprendizaje más significativo.

Asimismo, Burón (1993), citado por Lucio (2001), estipula otros principios para que el profesor desarrolle la actividad metacognitiva: "tener ideas claras sobre lo que quiere que logre el alumno al desarrollar una tarea, saber de qué manera habrá de trabajar el alumno para desarrollar la tarea, enseñarle a hacerlo y tener recursos para comprobar que el alumno sabe hacer lo que se le ha pedido" (p. 46).

Muchos docentes consideran que la enseñanza está orientada simplemente a la trasmisión de contenidos y no hacia el propiciar procesos de reflexión y concientización sobre el aprendizaje y las estrategias pertinentes o impertinentes que aplican los estudiantes en la resolución de problemas de diversa índole. Estos docentes se olvidan que no todos los educandos reciben la misma formación durante su desarrollo y que estos procesos reflexivos probablemente no fueron entrenados en las primeras etapas de la educación. Por ello, existe la necesidad de encontrar, crear y/o facilitar aquellas condiciones propicias que permitan el desarrollo de la metatención, metamemoria, metacompreensión, metalectura, metalenguaje, etc. en los estudiantes como sujetos dinámicos y metacognitivos.

Ante estos lineamientos o principios se desprende otra categoría que tiene que ver con la conciencia del aprendiz frente a las dificultades que puede presentar al momento de ejecutar una determinada tarea académica y la toma de decisiones para superarlas. Esto significa buscar y aplicar independiente estrategias o trabajar con aquellas promovidas por el docente.

Un aprendiz es metacognoscitivo cuando tiene conciencia sobre sus procesos (percepción, atención, comprensión, memoria) y sus estrategias cognoscitivas (ensayo, elaboración, organización, estudio), y ha desarrollado habilidades para controlarlos y regularlos, en forma consciente y deliberada: los planifica, organiza, revisa, supervisa, evalúa y modifica en función de los progresos que va obteniendo a medida que los ejecuta y a partir de los resultados de esa aplicación, según Poggioli, (2007), citado por Rojas (2013 p. 104).

Las dos categorías deslindadas precedentemente están en estrecha relación con la metodología metacognitiva. Esta categoría hace mención a las diversas estrategias metacognitivas vinculadas a un dominio específico del conocimiento: escritura, comprensión lectora, ciencias naturales y sociales, matemática, etc. Asimismo a la aplicación de la mismas para determinar si fueron pertinentes o no en la facilitación del aprendizaje, el almacenamiento y la recuperación de información relevante.

Burón (1990) y Mateos (2001), citados por Osses y Jaramillo (2008 pp. 194-195), estipulan determinados criterios para orientar la enseñanza de las estrategias metacognitivas en el espacio donde nace, crece, se desarrolla, se reproduce y se transforma conocimiento.

El primer autor apela al grado de conciencia sobre las estrategias, proponiendo:

- a) **Entrenamiento ciego.** Se llama así porque los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita o la razón para hacerlo. Se les pide que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla de ese modo. Los alumnos lo hacen, pero no visualizan si esa forma de trabajar es mejor que otras. En consecuencia, no es fácil que la apliquen cuando tengan la opción de decidir cómo hacer el trabajo. De este modo, la enseñanza de las estrategias no conduce a su uso duradero. La instrucción mecánica puede ser útil para aprender pero no para "aprender a aprender". No parece, entonces, que el entrenamiento ciego sea suficiente para ayudar a los estudiantes que presentan más dificultades para ser autónomos en el aprendizaje.
- b) **Entrenamiento informado o razonado.** Tiene lugar cuando a los estudiantes se les pide que aprendan o trabajen de un modo determinado y, además, se les explica por qué deben hacerlo, resaltando su importancia y utilidad. La práctica de las estrategias específicas de la tarea se acompaña de una información explícita sobre la efectividad de las mismas, basándose en el argumento de que las personas abandonan las estrategias cuando no se les enseña cómo emplearlas, porque no saben lo suficiente sobre su funcionamiento cognitivo como para apreciar su utilidad para el rendimiento, ni se dan cuenta de que pueden ser útiles en diferentes situaciones.

Si los estudiantes no poseen información acerca de las situaciones, materiales y propósitos, es decir, sobre las condiciones en las que es más apropiado aplicarlas, probablemente harán un uso indiscriminado de las mismas. Esto significa que una mayor conciencia sobre estos aspectos de las estrategias puede contribuir tanto a su permanencia como a su aplicación flexible y no rutinaria.

- c) **Entrenamiento metacognitivo o en el control.** En la instrucción metacognitiva se avanza respecto de la instrucción razonada, en el sentido de que el profesor, además de explicar a los alumnos la utilidad de usar una estrategia concreta, los induce a que ellos mismos lo comprueben, de modo que los lleva, indirectamente, a tomar conciencia de su efectividad.

Por su parte el segundo autor recurre al nivel de ayuda que ofrece el docente o grado de autonomía que otorga el alumno, presentando:

- a) **Instrucción explícita.** Mediante este tipo de instrucción, el profesor proporciona a los alumnos de modo explícito, información sobre las estrategias que después van a ser practicadas. Esta información puede ofrecerse a través de:

Explicación directa, que debe dar cuenta explícitamente de las estrategias que se van a enseñar y de cada una de sus etapas. La explicación debe procurar conocimientos declarativos (saber qué), procedimentales (saber cómo) y condicionales (saber cuándo y por qué). Una mayor conciencia de estos aspectos de las estrategias puede redundar en una aplicación más flexible de las mismas.

Modelado cognitivo, en forma complementaria a la instrucción que se ofrece a través de la explicación del profesor, éste puede modelar la actividad cognitiva y metacognitiva que lleva a cabo durante la tarea. En este modelado cognitivo se sustituyen las conductas observables a imitar, características del modelado conductual, por acciones

cognitivas que son expresadas verbalmente por el modelo. Se trata de modelar, no sólo las acciones cognitivas implicadas en la tarea, sino también las actividades metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación de las primeras.

- b) **Práctica guiada.** Esta práctica se realiza con la colaboración del profesor quien actúa como guía que conduce y ayuda al alumno en el camino hacia la autorregulación. La característica distintiva de esta práctica es el diálogo entre profesor y alumno, cuyo fin es proporcionar al estudiante ayuda y guía suficientes para alcanzar metas que quedan fuera de sus posibilidades sin esa ayuda.
- c) **Práctica cooperativa.** Proporciona una fuente adicional de andamiaje al aprendizaje individual. Se lleva a cabo en el contexto de la interacción con un grupo de iguales que colaboran para completar una tarea. El control de la actividad se traslada al grupo para distribuirse entre sus miembros.
- d) **Práctica individual.** Para aumentar la responsabilidad del alumno se puede proponer un trabajo individual que puede apoyarse mediante guías de autointerrogación, conteniendo las preguntas que uno mismo debe plantearse para regular su propia actuación durante la tarea.

Asumiendo las estrategias metacognitivas de aprendizaje tal como lo hace Osses (2007), citado por Osses y Jaramillo (2008), es decir, como "un conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas" (p. 193); los principios de enseñanza estratégica metacognitiva citados anteriormente se enmarcan en el elemento procedimental de la regulación cognitiva, lo que implica planificación, control y evaluación.

La planificación incluye la selección de estrategias previas a la ejecución así como la selección de los recursos adecuados para la realización de la tarea: las predicciones antes de la lectura, secuenciar las actividades, pensar en los objetivos propuestos, asignar el tiempo requerido, entre otras, son algunos ejemplos. El control, por su parte, se refiere a la revisión que se realiza durante la tarea o a la autoevaluación durante la ejecución y, por señalar algunos ejemplos, nombraremos la consideración sobre cómo se está ejecutando la tarea, la variación de las estrategias que no están dando resultado o el percatarse de que no se está comprendiendo un texto dado, y retomar su lectura. La evaluación comprende la consideración de los productos o resultados de la ejecución y una valoración de la actividad, así como la toma de una decisión al respecto; este subproceso podría definirse como la valoración de lo realizado y lo que ha quedado por mejorar o realizar (Schraw y Moshman, 1995 pp. 354-355).

Martínez, Brunet y Farrés (1990 pp. 81-82), proponen una clasificación de preguntas metacognitivas básicas que se pueden trabajar en el aula y en cualquier materia curricular para propiciar en los estudiantes el aprendizaje autónomo y la reflexión sobre sus propias acciones y resultados, así como los factores endógenos o exógenos que influyen en su propio aprendizaje y que demandan de autorregulación y metacognición.

- a) **Dirigidas hacia el proceso:** ¿Cómo lo ha hecho? ¿Qué estrategia ha usado para resolverlo? ¿Qué dificultades ha encontrado y cómo las ha resuelto?
- b) **Que demandan precisión y exactitud:** ¿Está seguro de su afirmación? ¿Hay otras opciones en el grupo que podrían ser correctas también? ¿Quiere precisar más su respuesta?

- c) **Para promover el pensamiento divergente:** ¿Hay otra solución o respuesta? ¿Qué haría usted en una situación semejante? ¿Por qué cada uno tiene una respuesta diferente?
- d) **Que llevan a elegir estrategias alternativas:** ¿Por qué ha hecho esto así y no de otra manera? ¿Puede haber respuestas igualmente válidas? ¿Quiere comentar con su compañero(a) su respuesta?
- e) **Que profundizan en el razonamiento:** ¿Por qué ha dicho eso? ¿Qué tipo de razonamiento ha usado? ¿Qué fundamenta su respuesta?
- f) **Para comprobar hipótesis:** ¿Qué sucedería si en lugar de tomar ese dato tomara éste? ¿Cómo podría probarlo? Cada uno tiene sus hipótesis, ¿cómo las comprobarían?
- g) **Para motivar la generalización:** ¿Qué hacemos cuando...? A partir de estos casos, ¿podemos deducir algún principio más general? ¿Cuándo se pone en práctica el principio que hemos estudiado?
- h) **Que estimulan la reflexión y controlan la impulsividad:** ¿A qué se ha debido su equivocación? ¿Podría repetir lo que acaba de decir? Si lo hubieras hecho de otra forma, ¿hubiera sido más rápida o más precisa su respuesta?

Interrogantes de este tipo y nivel contribuyen a que el estudiante dirija su atención hacia la información relevante elaborando esquemas mentales que organicen y expliquen dicha información para vincularla con otras informaciones provenientes de distintas disciplinas, asimismo a que identifique las acciones y situaciones que facilitan su aprendizaje para que las puede repetir o en todo caso crear otras más pertinentes a su estilo y ritmo. Esto representa, en efecto, que si pretendemos que el estudiante aprenda a aprender, el método didáctico ha de ser, el metacognitivo.

A manera de conclusión

En definitiva, es factible aseverar que la metacognición en el terreno educativo es la consciencia y comprensión neta del proceso enseñanza-aprendizaje que permite reflexionar sobre las debilidades y fortalezas en la adquisición por parte del estudiante y transferencia por parte del docente del conocimiento y las estrategias aplicadas por ambos.

La metacognición se debe enseñar y aprender. Pues, para formar estudiantes metacognitivos es preciso contar con docentes metacognitivos. El docente metacognitivo ha de trabajar con los estudiantes procesos de reflexión sobre sus propios aprendizajes y, si exhiben dificultades promover estrategias metacognitivas efectivas para superarlas y así elevar su nivel académico. También ha de conseguir un desarrollo pleno de la autonomía de los estudiantes de tal manera que quede expresado en un aprendizaje que trasciende el aula y cualquier espacio educativo para proyectarse en la vida de los estudiantes, en un firme «aprender a aprender». Ello implica una planificación (antes), regulación (durante) y evaluación (después) de su propio quehacer educativo, siendo capaz de realizar ajustes o modificaciones oportunas y adecuadas en las formas en que viene trabajando su documentación formativa, su sistema metodológico y evaluativo, etc.

Y por su parte, el estudiante metacognitivo para progresar en el aprendizaje debe dejar de lado las prácticas de memorización y repetición de conocimientos que le transfiere el docente o los textos para optar por aquellas conscientes, reflexivas y críticas. Como sujeto autorregulador de su aprendizaje ha de emplear de modo voluntario y juicioso estrategias metacognitivas para lograr metas a nivel personal y académico. Las estrategias metacognitivas representan la médula del aprendizaje autorregulado.

En una didáctica metacognitiva, debe primar una "conciencia reflexiva" en la enseñanza del docente y el aprendizaje del estudiante. Ambos agentes educativos deben tomar conciencia acerca de sus procesos incumbidos, lo que manifiestan conocer sobre su manera de enseñar y aprender, de lo que realizan y cómo lo realizan, en qué escenarios concretos utilizar una estrategia metacognitiva específica y cuál utilizar en otra totalmente desigual, ser sensatos de que una misma estrategia metacognitiva puede aplicarse ante escenarios y/o actividades análogas, etc. En suma, la metacognición es la clave para el desarrollo reflexivo, el autoaprendizaje y la construcción autónoma del conocimiento en docentes y estudiantes.

Referencias Bibliográficas:

- Allueva, P. (2002) *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia.
- Burón, J. (1996) *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cardozo, G. (2008) "La función metalingüística del lenguaje puesta en contexto". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (11) 179-186.
- Chirinos, N. M. (2012) "Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado". *Zona próxima*, (17) 142-153.
- Flavell, J.H. (1976) "Metacognitive aspects of problem solving." Resnick, L. B. (Ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 231-236
- Lucio, R. (2001) *La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias experimentales: una propuesta de formación del profesorado* (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, J. M., Brunet, J. J. y Farrés, R. (1990) *Metodología de la mediación en el PEI*. Madrid: Editorial Bruño.
- Monereo, C. (1995) "Enseñar a conciencia: ¿Hacia una didáctica metacognitiva?" *Aula de Innovación Educativa*, (34), 74-80.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008) "Metacognición: un camino para aprender a aprender". *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (1), 187-197.
- Rojas, I. O. (2013) "Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial". *Red Iberoamericana de Pedagogía*, (825), 98-111.
- Sandoval, A. y Franchi, L. (2007) "Metacompreensión en estudiantes de Ingeniería". *Omnia*, 13 (2), 98-119.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995) "Metacognitive theories". *Educational Psychology Review*, 7 (4), 351-371.
- Tirapu, J. y Muñoz J. M. (2005) "Memoria y funciones ejecutivas". *Neurol*, 41 (8), 475-484.

Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa

*Flor de María Nicole Púñez Lazo **

Resumen

Se analiza la importancia de la cultura evaluativa, puesto que la evaluación es parte del sistema educativo y de la política educativa, pero muchas veces se la confunde con medición o calificación. Por ello, es preciso conceptualizar de nuevo la evaluación; y luego fomentar una nueva cultura evaluativa en la escuela la que garantice una evaluación para el aprendizaje, sin generar miedo, temor, rechazo, ansiedad, nerviosismo o formación de ideas inquisidoras; mejorando la calidad evaluativa.

Palabras clave

Evaluación educativa.
Valoración.

Assessment for learning: a proposal for an evaluation culture

Abstract

The importance of the evaluation culture is analyzed, since that assessment is part of the educational system and educational policy, but often it is confused with measurement or score. Therefore, it is necessary to conceptualize evaluation again; and then promote a new evaluation culture in the school that guarantees an assessment for learning, without generating fear, rejection, anxiety, nervousness or formation of inquisitive ideas; improving evaluative quality.

Keywords

Educational evaluation.
Valuation

Recepción: 11 de diciembre de 2014 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Nació en Huancayo. Estudió la especialidad de Ciencias Sociales e Historia en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Magíster en Docencia e Investigación Universitaria por la Universidad Los Ángeles De Chimbote. Posee estudios de maestría en Medición de la Calidad Educativa y doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación la Cantuta. Es egresada de la maestría en Neurociencias por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fue docente en la Universidad Cesar Vallejo y la Universidad Nacional del Centro del Perú, así como en el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú. Actualmente trabaja en el Colegio de Alto Rendimiento de Junín. E-mail: nicky21p@yahoo.es.

“Dime lo que piensas de la evaluación y te diré qué tipo de profesional eres...”
Santos Guerra

Introducción

Frente a los resultados de las pruebas internacionales como las pruebas PISA las políticas educativas en diferentes países, sobre todo América del Sur, han direccionado sus concepciones sobre sus sistemas educativos.

Sin embargo, las propuestas implementadas en materia de educación tienen su origen a partir de la década de los 90, así tenemos entre otros a las conferencias internacionales como Jon-tiem (1990), Dakar-Senegal (2000), la Declaración del Milenio y los Objetivos de desarrollo del Milenio (2000), entre otros, así también informes como *La educación encierra un tesoro* (1996) encargado por el educador francés Jacques Delors, cuyo propósito fue enfatizar en el concepto de educación a lo largo de la vida, en lo posible combatiendo el fracaso escolar –que no es el fracaso del estudiante sino del sistema educativo– al que califica como “una catástrofe desoladora en el plano moral, humano y social” han dado pie para cambios y reformas sobre la orientación educativa de cada país miembro conformante de los acuerdos internacionales.

Por su parte, el sociólogo francés Edgar Morín dentro del proyecto transdisciplinario “Educa-ción para un futuro sostenible”, auspiciado por la UNESCO planteó *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), donde abarcó temas sobre curar la ceguera del conocimiento, pues sostuvo que todo conocimiento conlleva el riesgo del error y la ilusión, puesto que ninguna teoría científica está inmunizada contra el error, para ello la educación debe propiciar en los estudiantes la capacidad de detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento, así como a convivir con sus ideas sin ser destruidos por ellas; garantizar el conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y por último, la ética del género humano son parte de sus conclusiones necesarias a reflexionar y aplicarlas a cada sistema curricular.

Entre tanto, IPEBA (2011) hace referencia que los resultados de las últimas evaluaciones inter-nacionales muestran que países como Finlandia, Japón, Corea del Sur, Hong Kong, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra, entre otros, hicieron reformas con buenos resultados en relación a la mejora de los aprendizajes, basándose en estándares de aprendizaje. De igual manera, en América Latina, países como Colombia, Chile y Guatemala han implementado es-tándares de aprendizaje en sus sistemas educativos con el reto aún pendiente de lograr que dicha implementación redunde en la mejora efectiva de los aprendizajes de sus estudiantes.

De esta manera, los países mencionados iniciaron sus reformas educativas apoyados con especialistas mixtos, sean nacionales como extranjeros, tal es el caso de Chile, cuya mirada de calidad educativa y acreditación era una misión y visión compartida, ello generó que las grandes transformaciones tendrían que apuntar a los aprendizajes fundamentales y donde los mapas de progreso tendrían que apoyar la conformidad de cada estándar a lograr, de ahí a importancia de la evaluación, generaron sus propias rutas de aprendizaje según a su entorno educativo y dentro del currículo incursionando “la evaluación para el aprendizaje” del Assess-ment Reform Group, movimiento de los años 90 que hoy en día tienen mucha apertura.

En cuanto a la Evaluación para el aprendizaje, en adelante EpA (de esencia y postura inglesa) diferentes investigadores, han podido definir como un enfoque donde la centralidad de aprendizaje es el estudiante y cuyo proceso interactivo de docente y estudiante, ambos involucrados posibilitan la motivación, autorregulación y placer por lograr un buen aprendizaje. De ahí que varios estudiosos en la materia, paralelamente y por similitud han tratado de establecer mejores criterios frente a una evaluación tradicional cuya función sumativa se centra en pruebas, exámenes y de ahí que Stoboard (2010) lo denomina usos y abusos de la evaluación, para quienes la evaluación se remonta en calificar exámenes; otros investigadores como De la Torre, Santos Guerra, entre otros, critican las evaluaciones por la forma que provoca ansiedad, temor, estrés, al momento de evaluarse, por ende es difícil construir y solidificar una cultura evaluativa.

Por último, los postulados de Freire han servido para entender una pedagogía del error en materia de evaluación y André Atibi (2004) indica que la constante macabra (refiriéndose al proceso de evaluación y aprendizaje) en el nivel superior se da cuando el docente universitario cree que él tiene razón por sobre las notas que los estudiantes obtienen, del cual hay que cerciorarse que no obtengan calificativos altos y eso lo hace constante y macabro.

Hacia una evaluación para el aprendizaje (EpA)

En el año de 1996, un grupo de especialistas sobre evaluación se agrupan formando el Assessment Reform Group, cuyos miembros Dylan William y Paul Black publicaron un folleto "Inside the Black Box", que significa en el interior de la Caja Negra, popularizándolo en todo el Reino Unido: pero antes de ello, ya autoras como Ruth Shutton, Caroline Gipps y Mary James utilizaban el término a principios de los años 90.

El nombre de la "caja negra" hace alusión al aula en cuyo interior encontramos problemas, algo así como un currículo oculto del cual pasa por desapercibido o está en un lado oscuro de la realidad y del cual el maestro muy poco se ocupa.

Autores como Sanmartí, entre otros publicaron importantes investigaciones a partir del equipo original del Assessment Reform Group y aunque fue disuelto en el año del 2010, los nuevos integrantes continúan planteando nuevos fundamentos, tienden a declarar la importancia de una evaluación formativa dentro de este enfoque de la EpA; sin embargo cabe destacar que dentro de un enfoque formativo, la evaluación es una suma de evaluaciones que instantáneamente genera un resultado, no es algo malo pero la EpA es más que eso, es hacer explícito lo que se aprende, es sentir la conexión entre la parte emotiva con el aprendizaje, la realimentación, comprensión sobre nuestro aprendizaje, incluye la cultura escolar, el currículum y formas de enseñar, centralidad en la atención en aquello que se aprende, calidad de interacciones y relaciones en el aula.

Para el Assessment Reform Group (2002) la EpA es una evaluación de procesos de aprendizaje cuyos factores tienen que ver con la participación activa de estudiantes en su aprendizaje, la reinformación eficaz facilitada a los estudiantes, la adaptación de la enseñanza para tener en cuenta los resultados de la evaluación, a necesidad de que los alumnos sean capaces de evaluarse a sí mismos y el reconocimiento de la profunda influencia que la evaluación tiene sobre la motivación y al autoestima de los estudiantes, influencias cruciales ambas sobre el aprendizaje.

Por otro lado, la prueba PISA del 2012 ha develado que muchos países latinoamericanos están en los últimos lugares, tal es el caso de Perú, pues el Sistema Educativo se caracteriza por asumir una reforma en muchos ámbitos del currículo de la educación básica hasta nuestros días; siendo así la prioridad el desarrollo de competencias a fin de que el estudiante sea capaz de para aplicarlos en sus experiencias de la vida cotidiana; entre tanto los cambios del Diseño Curricular han ido cambiando vertiginosamente y hoy aterrizan en las rutas de aprendizaje; aun así las innovaciones en materia de evaluación son muy pocas. Estos resultados llaman mucho la atención puesto que hasta la actualidad se ha hecho poco por evaluar con bases científicas, donde se prioriza la medición y calificación al concluir el proceso de aprendizaje; por ello, la toma de decisiones que ejerce el docente con respecto a los resultados de la aplicación de los diversos instrumentos de evaluación deberían posibilitar mejorar los aprendizajes de los estudiantes; la pregunta sería ¿Evaluamos a la prueba o examen en sí o a la persona?

Naturalmente, esta situación no sólo se genera en nuestro país sino a nivel mundial, el docente sujeto a la evaluación por normas estará orientado en diferenciar a los estudiantes que más destacan y a quienes no lo hacen, quienes están en los primeros puestos y quienes en los bajos, pareciera que más importa calificar y medir el rendimiento del estudiante más no evaluar.

Según a los resultados de la prueba PISA 2012, uno de los países sudamericanos que se encuentra en mejor posición es Chile, pues según la Agencia de Calidad de la Educación chileno y la directora del gabinete de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Gabriela Ramos, refiere que "tuvo un aumento importante, después de varias reformas educativas, y de los países latinoamericanos es el que se coloca como puntero".

Ello puede entenderse a razón que las políticas educativas en Chile, constantemente va acreditando a instituciones educativas, certificando a profesionales y su sistema educativo va de la mano con enfoques muy bien fundamentadas, lo que el Perú, Bolivia, entre otros hacen lo posible por insertar esta experiencia en su política educativa y que se puede observar en su portal educarchile que han elaborado un sistema de documentos recogidos por la Reform Group de Inglaterra sobre la evaluación para el aprendizaje, que es una evaluación formativa cuyos indicadores se basan en fomentar los siguientes principios la evaluación: no es lineal e implica una planificación efectiva, se centra en cómo aprenden los estudiantes, la centralidad a la actividad en aula, genera impacto emocional, es una destreza profesional docente clave, incide en la motivación del aprendiz o estudiante, promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación, ayuda a los estudiantes a saber cómo mejorar, estimula la autoevaluación y reconoce todos los logros.

La otra cara de la evaluación: cuando los exámenes son concebidos como evaluación

Todo examen, pruebas o fase de evaluación señala estados de ansiedad o advertencia y hasta en muchos casos el estrés que puede provocar cuando no hay seguridad de la misma persona o las condiciones no se prestan, tal como señalan algunas investigaciones como la de Gabriela Amandis, en su tesis doctoral (2009) "Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes" en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina, refiere que todo sujeto, en algún momento del transcurso de su vida, se ve sometido a situaciones donde va a ser evaluado; pudiéndose, allí, cuestionar sus capacidades y conocimientos, lo que normalmente genera un

considerable nivel de ansiedad; en principio, considerada positiva, porque facilita y motiva el logro de una adecuada actuación; permitiendo mejorar el rendimiento personal y la actividad en general, sin embargo, si esta ansiedad llega a ser excesiva en frecuencia o intensidad, se puede convertir en un serio obstáculo, apareciendo una evidente sensación de malestar deteriorando el rendimiento normal del individuo.

Otra investigación con respecto al tema es la de Yesica Reyes Tejada (2003) cuya investigación "Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM" del cual una de sus conclusiones estima que existe un componente emocionalidad en la ansiedad ante los exámenes.

Por último, Nicole Púñez Lazo (2014) en su investigación titulada "Instrumentos de evaluación en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas estatales de la provincia de Huancayo", en una entrevista realizada a una muestra de 80 estudiantes del nivel secundario coincidían literalmente expresiones como: "qué miedo me da la prueba, me siento mal, porque tiene que haber exámenes, "mejor copio", "no me importa aprender o no, sólo pasar el examen", "qué va a decir mi profesora de mí, qué van a decir mis padres si en esta prueba no logro pasar" o lo que es peor "esta prueba determina mi ingreso a la universidad, esta prueba determina mi calidad de profesional", entre otros comentarios que coinciden con las investigaciones de Neus Sanmartí (2007) en referencia a estudiantes que copian en el examen pues pretenden ocultarlo para no ser penalizado por miedo a ser sancionados social y formalmente evidenciados en registros académicos, boletas, libretas, etc.

Cabe resaltar que, en las páginas de las redes sociales como el Facebook y Twitter circulan imágenes con mensajes sobre los exámenes de curso o exámenes finales con mensajes de terror, "dolor de cabeza", intranquilidad, ansiedad, estrés, aislamiento social, carga montón, preocupación y otros en la cual el examen se hace el inquisidor de los universitarios. Siendo así, hay un efecto emocional que converge en estados de insatisfacción, miedo al hacer el ridículo si la persona desapueba, se equivoca, tristeza frente a los resultados y más si está prohibido equivocarse.

Lamentablemente, no todos aprendemos y estudiamos de la misma manera, pero cuando el docente se acostumbra solo a ver o a escuchar lo que desea, son muchos los que quedan fuera. Estas caídas afuera reiteradas terminan por propiciar el fracaso escolar que lamentablemente cada día se agiganta más y más en las escuelas. En otros casos no fracasan porque logran la puntuación adecuada pero ¿es significativo lo aprendido? ¿servirá de un año a otro? ¿servirá para la vida? (Gallardo, 2005).

Estudios sobre el tema (Pedro Rosário et al, 2005) como la ansiedad ante los exámenes refieren que es un comportamiento muy frecuente, sobre todo entre la población escolar que afronta una presión social muy centrada en la obtención de un gran éxito académico. Ese estudio identifica la ansiedad ante los exámenes y su correlación significativa con la procrastinación, que significa el aplazamiento de tiempo "no dejes para mañana lo que tienes que hacer hoy", que sitúa al estudiante como producto de exceso de tareas, y que en otras son innecesarias; así como también la poca organización del tiempo y el temor a desaprobación producen una disposición individual para exhibir estados de ansiedad de forma más intensa y frecuente de lo habitual, con preocupaciones, pensamientos irrelevantes que interfieren con la atención, concentración y realización en los exámenes.

Anderson y Sauser (1995) también han sugerido que los estudiantes con buenas competencias de afrontamiento perciben los exámenes como menos amenazadores que los alumnos menos competentes. Si un alumno lee las primeras cuestiones del examen y es capaz de contestarlas, su estado de ansiedad se verá reducido, lo que conllevará una disminución de su preocupación. Por el contrario, la incapacidad para responder acertadamente a las cuestiones iniciales del examen conlleva, para muchos alumnos, una intensificación de las sensaciones de tensión, aprehensión y activación fisiológica (por ejemplo, un aumento de sudoración o del ritmo cardíaco). El feedback del aumento del estado de ansiedad favorece, en los estudiantes más ansiosos, una evaluación del examen como amenazador. En este sentido, por ejemplo, Cassidy (2002) afirma que niveles superiores del componente cognitivo de la ansiedad están asociados a resultados más bajos en los exámenes.

Hasta aquí se ha identificado aquellos efectos que producen los exámenes como concepción de evaluación, efectos como la presencia ansiedad y/o estrés, antes, durante y después, pues se generan dinámicas en nuestro cerebro, positivos o negativos, por ejemplo, en el estudio de la amígdala cerebral se hace presente los procesos emocionales ubicados en el sistema límbico, pues dichas interacciones sociales fortalecen todas las vías de interconexión neuronal que viajan desde el tálamo hasta el córtex frontal, originando de esta forma una potenciación de los procesos psicológicos superiores del hombre como son: la memoria, el aprendizaje, la percepción y el pensamiento de alto nivel, tal como lo señala Jimenez en *Molécula de las emociones y el aprendizaje*, pues según a la ontogenia, las emociones son importantes y saber el funcionamiento cerebral, la relación sistema límbico (emociones) y funciones ejecutivas pre frontal (cognitivo, juicio) resulta importante para la explicación del aprendizaje y memoria que tiene relación en el hipocampo, ello ayudará a mejorar nuestros planteamientos sobre didáctica y la manera cómo va generándose el aprendizaje frente a todo el proceso de evaluación.

Estos efectos, aunque pareciere superfluo, producen en la mayoría de personas sensaciones que bloquean el estado de ánimo para rendir exámenes o diferentes evaluaciones al que la persona está sometida, por ello no es fácil concebir que la evaluación sea buena o beneficiosa. Mientras esto persista será dificultoso desarrollar una cultura evaluativa; mucho más complejo cuando el sistema habla de una meritocracia, que genera si bien es cierto el logro de la realización humana, por otra parte, evita cometer errores, pues no podemos equivocarnos, eso sería grave, si no se aprueba la imagen quedaría en el piso o por los suelos; enfrentarse a un proceso evaluativo, es enfrentarse a un enemigo, del cual el sistema no perdona los errores, felizmente existen personas e instituciones que hoy en día están siguen un proceso de evaluación, tal como lo es la acreditación y certificación de la calidad educativa.

Una pedagogía del error para una evaluación de éxito

Frente a esos estados emocionales, surge una perspectiva cognitiva de la educación, avalada por destacados psicólogos y pedagogos desde Dewey y Piaget hasta Entwistle, en los que predomina un enfoque de orientación cognitiva o sociocognitiva. "Es un enfoque humanista, integrador, comprensivo, que atrae cada vez más adhesiones e inmigraciones de otros paradigmas" (De la Torre, 2004 p. 4).

Entre tanto, otros investigadores sobre la línea como Brosseau (en Sánchez) advierte en su propuesta denominado las Situaciones Didácticas que, los obstáculos en el aprendizaje y conflicto cognitivo son importantes, porque intentan potenciar los momentos de mayor dificultad en una aprendizaje para generar un mejor y más profundo conocimiento de conceptos.

De esta manera, error, yerro, equivocación, falla, desacierto, entre otros sinónimos, hoy cumplen una función didáctica cuando el maestro empieza a valorar y reflexionar sobre el proceso del aprendizaje del estudiante, cuando ve la oportunidad de generar un espacio de aprovechamiento metacognitivo, autorregulación, con todo un "arsenal" de elementos comunicativos, didácticos y técnicos traducidos en instrumentos de evaluación muy bien elaborados enlazados a los portafolios, autoevaluaciones, coevaluaciones y contratos de evaluación nos podrán encaminar a una didáctica que hace del error una oportunidad, pues errónea y tradicionalmente, se cree que el error, es el resultado equivocado de un proceso que no se ha logrado y que a toda costa hay que descartarlo, no deseirlo, evitarlo porque el efecto se convertirá en una sanción, un castigo y sino recordemos la década anterior cuando se tenía como postulado en la administración el famoso "cero error", donde era prohibido cometer equivocaciones. De ahí que en una sociedad donde se fomenta tal idea hasta hacerlo convencional, las generaciones entenderán que es totalmente malo fallar, hablando en términos pedagógicos, pues comprobaremos en la realidad que hay un gran miedo a la supervisión y evaluación; es decir, poco o nada se ha fomentado una cultura evaluativa por las condiciones a las que ha sido expuesto, se han hecho mediciones más no valoraciones.

El error puede ser utilizado como una estrategia innovadora para aproximar la teoría y la práctica, para pasar de un enfoque de resultados a uno de procesos, de una pedagogía del éxito a una didáctica del error, de enseñanza de contenidos a aprendizaje de procesos. De ahí la importancia para la evaluación para el aprendizaje.

Entre tanto, el mismo error que pertenece a un currículo oculto, nos permite valorar las equivocaciones que realizan nuestros estudiantes; comparando podemos ejemplificar que todo cambio o mejora estuvo acompañada de equivocaciones o fallas que fueron cruciales para reestructurar estrategias o planes de mejora y por qué no dejar fluir este proceso en el campo del aprendizaje, donde la evaluación sea la entrada de atrás hacia adelante.

Aquí otro enfoque que enriquece al marco de la pedagogía del error a la pedagogía del éxito, un enfoque basado en la planificación de atrás hacia adelante donde el punto de interés es el replanteamiento con nuevos indicadores e ingredientes que potencien mediante la evaluación aquellos resultado, observaciones e información recogida durante el proceso y nos permita a partir de ello volver a plantear nuestras planificaciones curriculares. En este marco podemos encontrar a modelos pedagógicos como la enseñanza para la comprensión y el Understanding by Design (Modelo de planificación curricular de atrás hacia adelante) explicadas en las próximas líneas.

La Evaluación para el Aprendizaje

Por su parte, Perrenoud (1998, citado por Sanmartí) refiere que para la mayoría de estudiantes las estrategias de acción son defensivas e incluso clandestinas, de manera que intentan siempre minimizar los esfuerzos necesarios para conseguir un provecho máximo. Entre tanto, ya se ha señalado los efectos que pueden producir los exámenes y la negación al error cuan-

do los estudiantes están expuestos a situaciones de presión; de tal manera que se propone una forma de trabajo donde la función de la evaluación es la valoración no solo de los resultados, sino del mismo proceso del aprendizaje en relación a la evaluación. Propuestas como la de Wiggins Tighe plantean un proceso de diseño hacia atrás (o empezar la planificación por el final) que enfoca primero hacia la evaluación, o sea los objetivos o metas, y después a las actividades de enseñanza. Tiene como expectativa establecer espirales de aprendizajes donde los estudiantes usen y reconsideren conocimientos y habilidades en más de una oportunidad a lo largo del curso, a través de desempeños de grado creciente de complejidad, en contraposición con las tradicionales secuencias lineales más comunes en el currículo. Esta experiencia permitirá valorar la propia evaluación para el aprendizaje, más que ver resultados es reflexionar y accionar medidas tales que comprometen el aprendizaje del estudiante.

A continuación, el Assessment Reform Group (2002) plantea 10 principios para orientar la EpA:

1. **Formará parte de una planificación eficaz**

La evaluación para el aprendizaje debe ser parte de efectivos la planificación de la enseñanza y el aprendizaje. La planificación de un profesor debe proporcionar oportunidades para ambos estudiante y maestro para obtener y utilizar información sobre el progreso hacia los objetivos de aprendizaje. También tiene que ser flexible para responder a sus iniciales y las ideas y habilidades emergentes. La planificación debe incluir estrategias para asegurar que alumnos a entender los objetivos que se persiguen y los criterios que serán aplicada en la evaluación de su trabajo. ¿Cómo recibirán los alumnos realimentación, cómo participará en la evaluación de su aprendizaje y cómo se les ayudará a hacer seguir avanzando también debe ser planificada.

2. **Se centran en cómo los alumnos aprenden**

El proceso de aprendizaje tiene que estar en la mente de ambos estudiante y maestro cuando se planifica la evaluación y cuando las pruebas se interpretan. Los estudiantes deben llegar a ser tan conscientes del “cómo” de su aprendizaje, ya que son del “qué”.

3. **La EpA debe ser concebida como central en la práctica**

Muchas de las actividades comunes y corrientes que ocurren en al aula pueden ser descritas como evaluación. Las actividades y preguntas impulsan a los estudiantes a demostrar su conocimiento, habilidades y comprensión; lo que dicen y hacen los estudiantes es observado e interpretado; así el docente se ocupa de emitir juicios sobre cómo mejorar el aprendizaje; involucra a los maestros y estudiantes en la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones.

4. **Debe ser considerado como una habilidad clave para los maestros**

Los maestros deben saber cómo planificar la evaluación; observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia de aprendizaje, dar realimentación a estudiantes y aprendices de apoyo en la autoevaluación. Los maestros deben formarse de manera integral durante el transcurso de toda su carrera profesional.

5. **Ser sensible y constructiva ya que cualquier evaluación tiene un impacto emocional**

Los maestros deben ser conscientes del impacto de sus comentarios escritos y verbales (o sólo las notas) generan en sus estudiantes, en la confianza que tienen acerca de sus capacidades y en su entusiasmo por aprender. Los comentarios más constructivos son los que están enfocados en el trabajo y no en la persona que lo elaboró.

6. **La evaluación debe tomar cuenta de la importancia de la motivación del estudiante**
Una evaluación que enfatiza el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos) promueve la motivación haciendo hincapié en el progreso y logros y no de fracaso. La comparación entre estudiantes pocas veces puede motivarlos y podrían retraerse del proceso de aprendizaje, sobre si muchas veces se les ha realimentado que no son tan buenos. La motivación puede ser mejorada por estrategias de evaluación que protegen la autonomía del estudiante, ofrecer una realimentación positiva y constructiva que permita a los estudiantes elegir distintas formas de demostrar lo que saben.
7. **Promover un compromiso hacia las metas de aprendizaje y un entendimiento compartido de los criterios según los cuales serán evaluadas**
Para lograr un aprendizaje efectivo, los estudiantes necesitan comprender lo que están tratando de lograr y qué requieren para lograrlo. Esta comprensión y compromiso del estudiante hacia su propio aprendizaje surge sólo cuando han tenido participación en dichas metas y criterios utilizada para su evaluación, ello les permitirá realizar actividades de evaluación y autoevaluación afín que los propios estudiantes se adueñen de ello.
8. **Orientar constructivamente a los estudiantes sobre cómo mejorar**
Los estudiantes necesitan información y orientación a fin de planificar los próximos pasos en su aprendizaje. Los maestros deben: identificar en el estudiante sus fortalezas y sugerir cómo pueden mejorar aún más, ser claros y constructivo frente a debilidades y cómo podrían abordar; ofrecer oportunidades para que los estudiantes mejoren en su trabajo.
9. **Desarrollar la capacidad para la autoevaluación de manera que pueden llegar a ser reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su propio aprendizaje.**
Los estudiantes que cumplen con estas características identifican habilidades nuevas que necesitan desarrollar y luego las pueden aplicar en conjunto con nuevos conocimientos y mejores comprensiones. Son también autorreflexivos, e identifican los próximos pasos para progresar. Una parte importante del trabajo del maestro es incentivar a los estudiantes a que se autoevalúen, con el fin de que a través del tiempo también serán responsables de su propio aprendizaje.
10. **Debe ser utilizado para mejorar las oportunidades de todos los estudiantes para aprender en todos los ámbitos de la actividad educativa.**
La evaluación debe potenciar los mayores logros de todos los estudiantes al desarrollar todo su potencial y que sus esfuerzos sean reconocidos. La realimentación con ideas concretas ayudará a que todos puedan beneficiarse.

Finalmente, la capacidad de autorregularse es un proceso de aprendizaje que consiste en percibir y representarse adecuadamente, siendo capaz de responder a cuestiones como preguntarse hacia dónde se orienta el aprendizaje y cómo se lleva a cabo. Esto contribuirá enormemente en el avance de habilidades, reflexión y conocimiento sobre los propios aprendizajes, que apoyados de una autoevaluación, evaluación, la mediación docente y diversos instrumentos en la misma valoración dentro del proceso de evaluación aprendizaje permitirá obtener mejores logros. En cuanto a los instrumentos, el uso de rúbricas y contratos de evaluación que pacta y firma entre estudiantes y maestros resulta interesante para monitorear el trabajo de los estudiantes y la responsabilidad sobre su propio desempeño.

Conclusiones

Es difícil lograr una cultura evaluativa, mientras el enfoque de la política educativa y evaluativa son herméticas a otro tipo de evaluación que va mucha más a un enfoque formativo. Dentro de los enfoques cognitivos y de la evaluación para el aprendizaje, el error, la motivación, y realimentación del docente son elementos y condiciones importantes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Existe confusión entre examen y evaluación, pues los instrumentos, pruebas y exámenes que adquieren medición y calificación en muchos casos generan malestar, temor, ansiedad, estrés y otras conductas emocionales en el estudiante. Se cree que el error es la manifestación equivocada del criterio o juicio al elaborar conceptos, reflexión o realizar una acción determinada, al que hay que evitarlo y cuestionarlo; frente a ello resalta la pedagogía del error como un enfoque que valora los procesos fallidos a que se puede generar una oportunidad para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación para el aprendizaje centra el aprendizaje del estudiante, formula 10 principios, por la cual permite autoevaluarse, coevaluar y autorregular sus propios aprendizajes. El uso de rúbricas, autoevaluación y coevaluación, así como los contratos de evaluación pueden ser una oportunidad para apoyar el aprendizaje ya sea desde el lado de los propios estudiantes y sus pares y la realimentación que puede realizar el maestro.

Referencias bibliográficas

Amandis, G. (2009) Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (Tesis doctoral), Argentina.

Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation. Recuperado el 13 de abril del 2014, <http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/>

Anderson, S. y Sauser Jr., W. (1995) "Measurement of test anxiety: An overview". Spielberger, C.D. y P.R. Vagg (Eds.) *Test anxiety: Theory, assessment and treatment*. Washington, DC: Taylor y Francis. 15-34.

De la Torre, Saturnino (2004) *Aprender de los errores*. Buenos Aires. Edit. Magisterio.

Gallardo, K. (2005) *La evaluación educativa: ¿aprendizaje o castigo?*. Recuperado el 10 de octubre del 2014, <http://www.mailxmail.com/curso-discriminacion-educacion/evaluacion-educativa-aprendizaje-castigo>.

IPEBA (2011) *Estándares de aprendizaje*. Lima: IPEBA.

Rosário, Pedro y otros (2008) "Ansiedad ante los exámenes". *Psicotema*. Universidad de Minho, Universidad de Oviedo, Universidad de A Coruña y Universidad de Sao Francisco. 563-570

Púñez, N. (2014) "Instrumentos de evaluación en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas estatales de la provincia de Huancayo" (Tesis Doctoral), Huancayo.

Reyes, Y. (2003) "Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM" (Tesis de Licenciatura), Lima.

Sanchez, D. B. (s/f) *El error un instrumento útil para enseñar*. Barcelona: Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña.

Sanmartí, N. (2007) *Evaluar para aprender*. España: Graó.

Santos Guerra, M. Á. (1996) "Una flecha en la diana". *Revista de Andalucía*. Andalucía.

Sílabo por competencias en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica

Régulo Antezana Iparraguirre *

Resumen

El sílabo es un instrumento que orienta tanto al docente como al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También permite planificar los contenidos de una determinada asignatura y se le clasifica en sílabos por objetivos, por objetivos y competencias o sólo por competencias. Su elección, dependerá del nivel de conocimiento que tiene el docente de cualquiera de estos enfoques. En este caso, se presentan resultados sobre el nivel de conocimiento de un sílabo por competencias de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.

Palabras clave

Plan de estudios

Syllabus for competencies in Faculty of Education of National University of Huancavelica

Abstract

The syllabus is a tool that guides both the teacher and the student in the teaching-learning process. It also allows planning the content of a particular subject and it is classified in syllabus for objectives, objectives and competencies or competencies only. Your choice will depend on the level of knowledge that the teacher has of any of these approaches. Here, it presents results on the level of knowledge of a syllabus for competencies of professors of Faculty of Education of National University of Huancavelica.

Keywords

Curriculum

Recepción: 14 de enero de 2015 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Los tres primeros niveles de estudios los realizó en la ciudad de Huancavelica. Se tituló y graduó de Bachiller en la Especialidad de Matemática y Física en la Facultad de Pedagogía y Humanidades de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Logró involucrarse en las labores del Magisterio Nacional por un espacio de nueve años. Más tarde obtuvo el grado de Maestría en Investigación y Docencia Universitaria. Tiene estudios completos de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Huancavelica. Desde 1989 trabaja en la Universidad Nacional de Huancavelica. E-mail: regulo66@hotmail.com.

Antecedentes

Existen trabajos de investigación como la tesis titulada: “Internacionalización de las IES en México: un estudio por comparación de casos en la participación del Proyecto ALFA-Tuning” (Monroy, 2008); asimismo, el trabajo “Eficacia del método de redescubrimiento en equipo para el logro de competencias en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Huancavelica” (Román, 2004); y la investigación “Gestión por competencias, fundamentos y bases para su implantación” (Lira, Carlos y Ramirez, 2006). Estos trabajos alientan el diseño de modelos pedagógicos en base a competencias, los cuales serán claves para lograr que esta institución logre una mayor y mejor internacionalización, así como para facilitar el intercambio docente y estudiantil. Teniendo en cuenta dos factores: currículo y docente, se obtendrá la potencialidad real que representa un sistema en base a competencias.

Enfoque de sílabo por competencias

Muchas universidades del mundo y algunas a nivel nacional, vienen adecuándose al enfoque por competencias. Debido a que la formación basada en competencias es una perspectiva todavía muy nueva en diversos países, y que hay académicos que discuten sobre su relevancia, a continuación se describen algunos argumentos, el por qué es importante considerar este enfoque en la educación (Monroy, 2008).

Entonces, como un aspecto principal la definición de competencia son conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad (Monroy, 2008). Por ello, la presentación de un sílabo por competencias, para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes con relación directa con el aspecto actitudinal es fundamental; es decir, lo importante es que muestre sus competencias dignas de elogio con su respectiva actitud positiva (Peñaloza, 2005). Para ello, los docentes requieren información teórica de un sílabo por competencias. Desde esta perspectiva, se presenta muchas interrogantes, la que elegimos fue: ¿Cuál es el nivel de conocimiento de un sílabo por competencias de los docentes de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica? cuya respuesta tentativa a problema fue; que el nivel de conocimiento de sílabos por competencias de los docentes de la mencionada Escuela, es baja; en ese sentido, orientamos el trabajo de investigación a determinar el nivel de conocimiento de un sílabo por competencias por dichos docentes.

Desde mediados de la década de los años noventa esta concepción de las competencias también ha sido implementada en instituciones educativas de varios países, buscando con ello formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral. Las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación (Castillo, 2010).

El enfoque de competencias tiene un efecto primordialmente en cambios profundos en los diferentes niveles educativos existentes en nuestro país, para ello es necesario premunirse para su comprensión, aplicación o en todo caso la crítica, y obviamente la sugerencia, con la finalidad de asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las competencias se clasifican en dos grandes grupos: una centrada en el sujeto (competencias básicas, personales y profesionales), y la otra en áreas temáticas (competencias genéricas y específicas) (Sanz de Acedo, 2010). Las competencias básicas, son esenciales y comunes para el aprendizaje, el desempeño laboral y el desarrollo vital de los individuos: Comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, conocimiento cultural y artístico, tecnologías de información y la comunicación, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal. En cambio las competencias personales, son aquellas que permiten realizar con éxito múltiples funciones, tales como conocerse a uno mismo, adaptarse a diferentes entornos, convivir con los demás, superar dificultades y actuar de manera responsable. Por otro lado, las competencias profesionales o laborales son aquellas que garantizan la realización correcta de las tareas que demanda el ejercicio de una profesión. Para ser productivo en un trabajo no sólo es necesario haber tenido un buen aprendizaje, sino también tener en cuenta la incidencia de otras variables relacionadas al mundo laboral: la complejidad de su organización y el ambiente físico y social del mismo.

El segundo grupo de competencias corresponden a competencias genéricas, las cuales son capacidades que, independientemente de un entorno de aprendizaje concreto, deben ejercitarse en todos los planes de estudio pues resultan ser relevantes para desempeñar de manera óptima cualquier profesión. Estas competencias se pueden organizarse en cuatro grupos: cognitivas (sistema intelectual del hombre), socio/afectivas (convivencia con otras personas, trabajo en grupo, colaboración, empatía, control de las emociones, etc.), tecnológicas (tecnologías de la información y comunicación y con la generación y aplicación del conocimiento) y metacognitivas (procesos cognitivos, regulación de la conducta, el aprender a aprender, aprendizaje autónomo y aplicación de los aprendizajes) (Sanz de Acedo, 2010).

En cambio, las competencias específicas, son capacidades y conocimientos relacionados con cada una de las disciplinas académicas y con su desempeño laboral. Conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y condicionales sobre cuándo y cómo ejecutar determinadas acciones, para ello se requiere utilizar sus habilidades mentales y sociales adecuadas, donde se refleje el dominio profesional que uno tiene. Son competencias propias de un perfil formativo y profesional que pueden ser compartidas por campos afines.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), propone algunas competencias que se requiere para tener éxito en la vida y en la incorporación en la sociedad. Para esta organización, una competencia es más que conocimientos y habilidades, también incluye la habilidad para satisfacer demandas complejas mediante la esquematización y movimiento de recursos psicológicos (que incluye habilidades y actitudes) en un contexto particular, e indica características mínimas que deben reunir las competencias básicas para el buen desarrollo de las personas: Contribuir y ayudar a las personas a la valoración de resultados sociales e individuales y la satisfacción de sus demandas importantes, y ser importantes no sólo para especialistas sino para todas las personas (Monroy, 2008).

Lo que significa dominar instrumentos socioculturales fundamentales para interactuar con el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, etc. Asimismo, competencias que permiten interrelacionar e interactuar otros grupos, mediante el trabajo en equipo, con la cual se puede dar solución a posibles conflictos; por lo tanto, permite actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa, crea y administra planes de vida y proyectos personales.

En la UNESCO (1996), según Jacques Delors, el concepto de competencia en educación debe recaer en cuatro líneas fundamentales: Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y a aprender a convivir; es decir, la competencia se encuentra atada con las componentes: Capacidades y habilidades; conocimientos; y actitudes, disposiciones y valores (Sanz de Acedo, 2010).

La Unión Europea (2010) sugiere, competencias cognitivas, como parte de la arquitectura mental del ser humano. En ese sentido, el sistema cognitivo humano consta de procesos que funcionan a diferentes niveles: bajo, medio y alto. En el nivel bajo actúan con el objeto de captar, registrar y dar significado a la información que se selecciona, por ejemplo, los procesos sensoriales, perceptivos y atencionales. Asimismo, otros se hallan en el nivel medio, como el aprendizaje, la memoria y la comunicación oral y escrita y, finalmente, lo que funcionan a un nivel alto, más abstracto, como son el razonamiento, la creatividad, la toma de decisiones y la solución de problemas. Los procesos de nivel bajo llevan información al sistema; los del nivel medio, la almacenan, codifican, retienen y comparten y, finalmente los de nivel alto, la infieren, evalúan, descubren, crean y coordinan valiéndose de los procesos de los niveles inferiores, los mismos que se detallan en siguiente tabla (Sanz de Acedo, 2010):

Tabla 1

Niveles de cognición		
BAJO	MEDIO	ALTO
Sensación: Transformar un impulso nervioso en una experiencia sensorial.	Aprendizaje: Adquirir de manera relativamente permanente habilidades, conocimientos y conductas.	Razonamiento: Extraer inferencias y llegar a conclusiones válidas.
Percepción: Organizar y asignar significado a las experiencias sensoriales.	Memoria: Codificar, almacenar, mantener y recuperar información.	Creatividad: Producir muchas ideas, variadas, originales y detalladas.
Atención: Seleccionar y centrarse en determinados estímulos.	Comunicación: Dominar el lenguaje comprensivo (escuchar y leer) y productivo (hablar y escribir)	Toma de decisiones: Proponer opciones, evaluarlas y elegir la mejor.
		Resolver problemas: Proponer soluciones, elegir la mejor, verificarla y evaluarla.

Por otro lado, al margen de un sílabo por objetivos, competencias u objetivos y competencias, el sílabo es un instrumento que guía y orienta tanto al docente como al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos muestra la prever la intencionalidad, los contenidos, la estrategia de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la asignatura; posibilita al docente y estudiantes el desarrollo planificado del proceso enseñanza-aprendizaje; permite tener clara la ubicación e importancia de la asignatura con relación al plan de estudios, la estructura curricular y el perfil profesional; direcciona y guía permanente del trabajo docente y estudiantes; asegura la coherencia interna y externa del desarrollo de la asignatura con lo propósitos y estrategias planeadas para la formación profesional por la universidad; el docente y los estudiantes tienen conocimiento previo de los resultados educacionales esperados y de las estrategias planteadas para su adquisición y comprobación (visión del curso); posibilita medidas correctivas de las previsiones curriculares cuando son necesarias, dado su flexibilidad; permite dosificar los objetivos y/o competencias educacionales, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación dentro de una visión de integralidad; responde a las preguntas básicas de para qué y qué aprender, con qué métodos y materiales, en qué tiempo, cómo se sabrá y cuánto han aprendido; contribuye a formar integralmente al futuro profesional (Rossi, 2006).

Se debe tener presente algunos principios básicos para la construcción del sílabo: finalidad, coherencia, integralidad, flexibilidad, innovación, dinamicidad, participación y sistematicidad. (Rossi, 2006)

Material y métodos

La confiabilidad es la seguridad, exactitud, precisión o consistencia que debe poseer una prueba y se expresa mediante el índice de confiabilidad. En este caso, se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach, dado que los ítems que conforman son politómicos, y que fueron validados mediante criterio de jueces (Mejía, 2005).

Este coeficiente, indica que cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala. Asimismo, se tuvo que depurar tres ítems (01, 09 y 22) de la encuesta, porque no se ajustan a la confiabilidad, donde la correlación elemento-total corregido se obtuvieron menores a 0,4 (Delgado, Ecurra y Torres, 2006).

Esta investigación aplicada, tiene el propósito de cambiar una realidad y adecuarla a las necesidades de la vida del hombre, y por pertenecer al nivel descriptivo permite describir la realidad o fenómeno tal como ocurre en un espacio y tiempo determinado (Mejía, 2005).

El trabajo de investigación se basa en el método científico, porque nos proporciona la orientación y dirección adecuada al trabajo de investigación, ayuda a escoger el camino más corto para alcanzar los resultados esperados y condiciona los pasos que hay que dar para obtener conocimientos. La investigación específica es descriptiva, dado que se describirá la variable en estudio en un determinado tiempo y tal como se presenta en la realidad (Rodríguez, Barrios y Fuentes, 1984).

La población está constituido por 29 de docentes de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria (EAPES), muestra, también es representada por ellos. Sin embargo, de los 29 docentes que sirven a dicha escuela, sólo se encuestó a 25, debido a que cuatro docentes se abstuvieron a responder la encuesta.

Se utilizó un cuestionario de opción múltiple con cuatro distractores, como instrumento importante de la encuesta, para realizar un estudio observacional en el cual no modificamos el entorno ni controlamos el proceso que está en observación; lo que más allá de su extensión, nos otorgó unidad y valor propio.

Resultados

Asimismo, tenemos resultados de nivel de conocimiento de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Así tenemos, que el 44% de los docentes se hallan en el nivel bajo de conocimientos en sílabos por competencias, respecto a los contenidos conceptuales. Luego, con poca diferencia (40%), se hallan en el nivel medio, y 16% con el nivel alto. Lo que significa, que los docentes se encuentran mayoritariamente, por debajo del nivel medio del conocimiento de sílabos por competencias, en el campo de los contenidos conceptuales.

El 56% de los docentes se ubican en el nivel intermedio de conocimiento de sílabos por competencias, respecto en el campo de los contenidos procedimentales, pero existe un 40% con un nivel bajo, sólo el 4% en el nivel alto. Lo que significa, la ubicación mayoritaria de los docentes en el nivel medio, seguido en el nivel bajo, y luego en el nivel alto, específicamente en el nivel de conocimiento de los contenidos procedimentales.

El 56% de los docentes se encuentran en el nivel alto de conocimiento de los contenidos actitudinales. Asimismo, nos muestra que el 28% se hallan en el nivel medio y 16% en el nivel alto. Lo que indica, que la mayoría de los docentes se encuentran en el nivel alto de dichos contenidos.

Tabla 2

Resultado final del nivel de conocimiento de sílabo por competencias de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	BAJO	5	20.0
	INTERMEDIO	17	68.0
	ALTO	3	12.0
	Total	25	100.0

Fuente: elaboración propia

La tabla nos muestra el resultado final sobre el nivel de conocimiento de sílabos por competencia. El 68% (17) de todos los docentes de la Escuela Académico Profesional de Educación Secundaria, se hallan con un nivel medio de conocimiento de sílabos por competencias. Además, se observa que el 20% (5) de ellos se encuentran en el nivel bajo, y sólo con el 12% (3) se ubican en el nivel alto.

Discusión

El trabajo de investigación, "Internacionalización de las IES en México: un estudio por comparación de casos en la participación del Proyecto ALFA-Tuning", afirma que el modelo curricular por competencias como un mecanismo que con gran auge, se ha promovido en la escena internacional -más no así en el escenario nacional- a través de diversos proyectos de internacionalización de la educación muy a pesar de que la política pública en materia de educación en México promueve la internacionalización de la Educación Superior, las universidades estudiadas no perciben estos cambios como acciones que a ellas las impulsen para internacionalizar sus instituciones (Monroy, 2008).

Teniendo en cuenta, que el sílabo es una componente importante del diseño curricular, ya sea por competencias y/u objetivos, el nivel de conocimiento de sílabo por competencias con respecto a la EAPES, se halla en el nivel medio; es decir, se encuentra sólo como un aprendizaje, de memoria y de comunicación oral y escrita, menos lograremos internalizar nuestro plan curricular, dado que éstos tendríamos que diseñarlos con modelos por competencias, para cumplir mínimos estándares de conocimientos y habilidades, y poder movilidad internacional, facilitar el intercambio docente y estudiantil.

La investigación, "Eficacia del método de redescubrimiento en equipo para el logro de competencias en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Huancavelica", determina que dicho método es eficaz para el logro de capacidades de la asignatura de Enfermería Básica II, por cuanto se halló la diferencia significativa en el proceso conceptual y procedimental y actitudinal en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Huancavelica, pero con excepción en cuanto a higiene, solidaridad, cuidado, responsabilidad, respeto y veracidad. Asimismo, afirma que el método de redescubrimiento en equipo es efectivo en el logro de capacidades en la asignatura de Enfermería Básica II, por cuanto permitió mejorar el aprendizaje del aspecto conceptual y procedimental en el post test respecto al pre test en los estudiantes arriba mencionados (Román, 2004).

En ese sentido, podemos afirmar que tiene cierta relación con el presente trabajo, toda vez que, se hace suponer que la Facultad de Enfermería viene trabajando con el enfoque de un currículo por competencias, y por ende sus sílabos. Entonces, encontrándose la mayoría de los docentes de EAPES en un nivel intermedio de conocimientos de sílabo por competencias, nos da cierta aproximación, que si los docentes de dicha Escuela logran obtener un nivel alto de sílabos por competencias, podemos alcanzar resultados óptimos, pero obviamente con algún método que influya o determine dicho objetivo.

En la Segunda Reunión Tuning (2011), se llegó a algunos acuerdos respecto a la elaboración de perfil académico basado en competencias, ajuste sobre el meta perfil y revisión del contraste realizado en los países. Donde la meta perfil se divide en cinco dimensiones: Cognitiva, social, tecnológica internacional, interpersonal, indicando entre muchas de sus competencias, las siguientes: La importancia de hacer un mapeo de cómo se incorporan las competencias en el currículo; el desarrollo de currículos por competencias es necesario el acompañamiento de expertos en pedagogía; la implementación de un currículo por competencias requiere de una revisión y rediseño curricular, y por último, es necesario que el profesor sea experimentado en su área profesional y debe recibir capacitación en el tema de formación por competencias.

Por tanto, afirmamos que no sólo con la implantación de un sílabo por competencias se obtendrá óptimos resultados, sino también mediante la aplicación de métodos apropiados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una determinada asignatura: Para ello, se requiere capacitar a los involucrados, en la formación de competencias, con la finalidad de lograr un cierto nivel favorable de conocimiento de la formación de las mismas, y para el reconocimiento mundial, urge la necesidad, que este diseño debe ser enfocado con un modelo por competencias.

Por tanto, la mayoría de los docentes de la EAPES de la Universidad Nacional de Huancavelica, muestran un nivel intermedio de conocimiento de sílabos por competencia, es decir, adquieren de manera relativamente permanente habilidades, conocimientos y conductas; sus conocimientos se focalizan al almacenamiento, codificación, retención y compartimiento sobre dicho aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Castillo, S. (2010) *Enseña a estudiar aprende a aprender*. Madrid: Pearson.
- Delgado, A., Escurra, L. y Torres, W. (2006) *La medición en Psicología y educación: teoría y aplicaciones*. Lima: Hozlo S.R.L.
- Lira, A., Carlos, F. y Ramirez, H. (2006) *Gestión por competencias, fundamentos y bases para su implantación* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Caracas, Venezuela.
- Mejía, E. (2005) *Metodología de la investigación científica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Monroy Magaldi, D. (2008) *Internacionalización de las IES en México: un estudio por comparación de casos en la participación del Proyecto ALFA-Tuning* (Tesis Maestría). FLACSO - Sede Académica de México, México.
- Peñalosa, W. (2005) *Los propósitos de la educación*. Lima: Fondo Editorial Pedagógico San Marcos.
- Rodriguez, F., Barrios, I. y Fuentes, M. (1984) *Introducción a la metodología de las investigaciones sociales*. La Habana: Política.
- Román, N. (2004) *Eficacia del método de redescubrimiento en equipo para el logro de competencias en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Huancavelica* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Huancavelica, Perú.
- Rossi, E. (2006) *Construcción y evaluación del plan curricular en la universidad*. Lima: (s.e.)
- Sanz de Acedo, M. (2010) *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.

Pensamiento crítico y rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú

Pineda Lozano, Marilú* / Alberto Cerrón Lozano**

Resumen

La investigación tuvo como problema general: ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú-Huancayo en el año 2013? Es de carácter cuantitativo, de tipo aplicada y nivel descriptivo con diseño descriptivo correlacional. Se aplicó el método científico, como método general y el descriptivo como específico. La muestra estuvo conformada por estudiantes de la mencionada Escuela. El resultado en relación al problema general indica que existe correlación directa y moderada, entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico.

Palabras clave

Pensamiento crítico.
Rendimiento académico

Critical thinking and academic performance of students of Faculty of Education of National University of Central Peru

Abstract

General problem of the research was: What is the relationship between critical thinking and academic performance of students of College of Languages, Literature and Communication, Faculty of Education at National University of Central Peru-Huancayo in 2013? It is quantitative, applied and descriptive level and had a descriptive correlational design. The scientific method was applied as a general method and descriptive as specific. The sample consisted of students of the mentioned school. The result in relation to the general problem indicates direct and moderate correlation between critical thinking and academic performance of students.

Keywords

Critical thinking.
Academic performance.

Recepción: 10 de abril de 2015 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Trabaja en el Instituto Superior Pedagógico Teodoro Peñaloza de Chupaca y la Universidad Continental. Licenciada en Pedagogía y Humanidades, Especialidad Español y Literatura, Magister en Docencia e Investigación por la Universidad Cayetano Heredia y Doctora en Psicología Educacional y Tutorial por la Universidad Nacional de Educación. Tiene artículos publicados en las revistas *Prospectiva Universitaria* y *Horizonte de la Ciencia* de la Universidad Nacional del Centro del Perú. E-mail: malupl7@hotmail.com.

** Profesor Principal en las facultades de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Profesor de Educación Secundaria, Especialidad Español y Literatura y Abogado con Segunda Especialización en Formación Magisterial Doctor en Psicología Educacional y Tutorial por la Universidad Nacional de Educación. Tiene artículos publicados en las revistas *Prospectiva Universitaria* y *Horizonte de la Ciencia*. E-mail: albertocerronl@gmail.com.

Introducción

La actual sociedad de la información caracterizada por el uso generalizado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todas las actividades humanas y por una fuerte tendencia a la mundialización económica y cultural, conlleva una nueva cultura que supone nuevas formas de ver y entender el mundo que nos rodea, el uso de nuevas máquinas e instrumentos y la implantación de nuevos valores y normas de comportamiento.

La sociedad de la información, modelada por el avance científico y la voluntad de globalización económica y cultural, tiene entre sus principales rasgos una extraordinaria penetración en todos sus ámbitos de los medios de comunicación de masas, los ordenadores y las redes de comunicación. En ella la información, cada vez más audiovisual, multimedia e hipertextual, se almacena, procesa y transporta, sobre todo en formato digital.

En este nuevo contexto y para afrontar los continuos cambios que imponen en todo orden de nuestra vida los rápidos avances científicos y el incremento incesante de información, los ciudadanos se ven obligados a adquirir nuevas competencias personales, sociales y profesionales que, aunque en gran medida siempre han sido necesarias, hoy en día resultan imprescindibles. Entre estas competencias están: a) manejar estrategias de adquisición de la cultura (conocimientos, visiones del mundo, ideas, instrumentos, formas de comunicación, normas, valores), b) desarrollar las habilidades de observar, leer, buscar información relevante para hacer juicios con buena base, y c) desarrollar la capacidad de interpretar y valorar la información y los acontecimientos con pensamiento abierto y crítico.

El pensamiento crítico es un proceso cognitivo mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar, de forma efectiva, a la posición más razonable y justificada sobre un tema. Entonces desarrollar la capacidad de pensar críticamente es fundamental para afrontar con éxito las exigencias de la sociedad del siglo XXI y en tal sentido una de las tareas fundamentales de la educación es desarrollar esta capacidad.

Boisvert (2004) señala que formar un pensamiento crítico parece ser una necesidad ineludible para cualquier acción educativa y su importante estriba en que el pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan al contexto social actual.

Boisvert (2004) indica que Reid (1990) entrevistó a profesores que enseñan a estudiantes entre 17 y 19 años de edad, estos profesores señalaron que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades para razonar con claridad y expresar un razonamiento de forma adecuada, es decir que estos estudiantes tenían poca autonomía y mostraban escaso entusiasmo para reflexionar y razonar.

Durante el desarrollo de las sesiones de clase con los estudiantes la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo se ha observado algunas de las limitaciones en el uso del pensamiento crítico descritas en el párrafo anterior. Por ejemplo, son pocos los alumnos que plantean preguntas en clase, la mayoría recibe pasivamente la información que imparte el docente. Cuando se les plantea actividades que demanda análisis y reflexión sobre la información que han leído o escuchado, sus participaciones son breves y con poco fundamento.

Asimismo, se ha constatado que el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de Educación no es bueno, pues la mayoría obtiene calificaciones entre 11 y 14.

Por lo expuesto, se consideró necesario e importante identificar la relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

En tal sentido se planteó el siguiente problema general de investigación: ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico de estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2013?

El objetivo general del estudio fue: determinar la relación que existe entre pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Los objetivos específicos fueron: a) Identificar el nivel de pensamiento crítico en las dimensiones sustantiva y dialógica de los estudiantes; b) Identificar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes.

La hipótesis general se planteó fue: Existe una relación directa entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2013.

Material y métodos

Esta investigación es de carácter cuantitativo, de tipo aplicada y nivel descriptivo, con diseño descriptivo correlacional, pues se orientó a describir las variables de estudio (pensamiento crítico y rendimiento académico), permitiendo determinar y comprender el fenómeno estudiado: la correlación entre ambas variables. Como método general se aplicó el método científico y como método específico el descriptivo. Se trabajó con una muestra poblacional conformada por los 107 estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP del año 2013.

Resultados

Los resultados sobre el pensamiento crítico muestran que el 53,97% de la muestra se ubica en el nivel medio, tal como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 01

Niveles del Pensamiento Crítico		
Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Alto: De 111 a 150	45	46.39
Medio: De 71 a 110	52	53.97
Bajo: De 30 a 70	0	0.00
Total	97	100.00

En relación al rendimiento académico 75,26% de la muestra se ubica en el nivel medio, tal como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 02

Niveles de Rendimiento Académico		
Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Alto: De 15.01 a 20.00	18	18.56
Medio: De 10.01 a 15.00	73	75.26
Bajo: De 5.01 a 10.00	6	6.19
Muy bajo: De 0.00 a 5.00	0	0.00
Total	97	100.00

Los resultados de la correlación que la "r" de Pearson es 0,514, éste es considerado como correlación positiva y media o moderada, ello se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 03

Coeficiente de Correlación			
		Pensamiento crítico	Rendimiento académico
Pensamiento crítico	Pearson Correlation	1	,514
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	97	97
Rendimiento académico	Pearson Correlation	,514	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	97	97

Para la prueba de hipótesis se aplicó la "t" de student, cuyo resultado indicó que existe una correlación directa y significativa fuerte entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2013.

Discusión

Los datos indican que el 53.97% de la muestra de estudio se ubican en el nivel medio de pensamiento crítico. Este resultado refleja, en alguna medida, el punto de vista del encuestado, ya que para medir el pensamiento crítico se aplicó un cuestionario de encuesta. Por lo tanto son los estudiantes quienes consideran que poseen medianamente las habilidades básicas del pensamiento en relación a: lectura, escritura, expresar oralmente, las cuales están divididas en la dimensión sustantiva que comprende a todo aquello que hace el estudiante hace para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista, y la dimensión dialógica que se refiere a todas aquellas acciones dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición en relación con el suyo propio (Lipman, 1998). Resultados similares a los de este estudio los obtuvieron Torres, Guzmán y Arévalo (2007) en su investigación titulada *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué*, entre sus principales conclusiones señala que los docentes observan que los estudiantes tienen un nivel bajo de pensamiento crítico y que los estudiantes se evalúan en un nivel medio.

Los resultados sobre rendimiento académico indican que a nivel de la muestra total el 75,26% (73) de estudiantes se ubica en el nivel medio de rendimiento académico. Musayón (2001) halló que las notas (promedio ponderado) de las alumnas de enfermería de la Universidad Peruana "Cayetano Heredia" se concentraban en calificaciones aprobadas que oscilan entre 11, 12 y 13. También Fabián (2003) halló que el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro del Perú es regular, ya que el promedio fluctuaba de 10,5 a 13,99.

Los resultados sobre la correlación entre pensamiento crítico y rendimiento académico indican que existe una correlación positiva y media o moderada, pues la "r" de Pearson es 0,514. Este resultado es corroborado en la prueba de hipótesis, cuyos datos indican que la t calculada es mayor que la t teórica ($5,81 > 1,96$), en consecuencia se demuestra que existe una correlación directa y significativa fuerte entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2013.

Respecto a la relación entre pensamiento crítico y actividad intelectual académica López (2000) precisa que el pensamiento crítico puede considerarse como la combinación de dos componentes: un conjunto de habilidades para procesar y generar información y opiniones y el hábito, basado en un compromiso intelectual, de usar esas habilidades para guiar la conducta. El resultado del estudio que indica una correlación positiva y media estaría confirmando que hay cierta dependencia entre el rendimiento académico de los estudiantes y su nivel de pensamiento crítico.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio indican: 1) En nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2013 es medio, ya que 53,97% se ubica en

este nivel. 2) El nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo en el año 2013 es medio, ya que el 75.26% de la muestra se ubica en este nivel. 3) Existe correlación directa y significativa fuerte entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2013, ya que en la correlación con la "r" de Pearson es 0,514.

Referencias bibliográficas:

Boisvert, J. (2004) *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz, F. (2006) *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*. México: Facultad de Psicología UNAM.

Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

Escurra, L. (1991) *Tópicos de estadística*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fabián, E. (2003) *La condición socioeconómica y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro del Perú*. (Tesis Maestría), Huancayo.

Fernández, P. (1994) "Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva". Montero, Maritza (coord.) *Construcción y Crítica de la Psicología Social*. Barcelona: Anthropos. 49-107.

Flórez, R. (1999) *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.

Freire, P. (1985) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós-MEC.

Garza, R. (2010) *Pensamiento crítico*. México: Cengage Learning.

Lipman, M. (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

---. (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

López, R. (2000) *Pensamientos crítico y creativo*. México: Trillas.

Musayón, F. (2001) *Relación entre el puntaje de ingreso y el Rendimiento Académico en el segundo año de las alumnas de Enfermería ingresantes entre los años 1994 –1997 en una universidad peruana*. (Tesis Maestría), Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Orellana, O. (1999) *Desarrollo Cognitivo*. Lima: Editorial Tarea.

Torres, G.; Guzmán, G. y Arévalo, E. (2007) *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué*. (Tesis) Universidad Antonio Nariño de Colombia.

Villarini, A. (1989) *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento*. San Juan: Pell.

Pautas para la presentación de artículos y reseñas

1. *Horizonte de la ciencia* recibe artículos y reseñas inéditas, originales y escritos en español o portugués. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor.
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 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.
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su filiación institucional.
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. En esta primera página también debe registrarse los nombres del autor, grado académico y filiación institucional.
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" (entrecomillado). 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" (entrecomillado). *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" (entrecomillado). *Nombre del sitio* (cursivas). Fecha de publicación. Fecha de consulta (día de mes de año). URL completo.

Asante, M. (2009) "Afrocentricity". *Asante.net*. Publicado el 13 de abril de 2009. Consultado el 18 de febrero de 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.
2. As colaborações serão aceitas a título gratuito e a revista submeterá os textos à leitura e à avaliação por parte de pares acadêmicos. Depois que o autor tenha conhecimento da aceitação de seu artigo enviara a carta da autorização de publicação devidamente assinada.
3. Com o objetivo de fomentar o dialogo do autor com os leitores o autor do texto deve proporcionar um endereço eletrônico certo e um microcurrículo que especifique sua filiação institucional.
4. O texto deverá ser precedido tanto de um título como de um resumo e palavras chave em inglês ademais do título 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).
A referência 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 baxo 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, 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 de 2009. Consultado el 18 de febrero de 2014. <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Convocatoria

La revista *Horizonte de la Ciencia* inicia su convocatoria para el noveno 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 artículos originales en las áreas de educación y humanidades.

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 **11 de setiembre de 2015**, los cuales serán evaluados por pares académicos y ulteriormente publicados en el mes de diciembre. Los artículos científicos que no aborden las temáticas de la revista no serán aceptados. Los textos deben ser remitidos a los siguientes correos electrónicos.

revista_horizontedelaciencia@yahoo.com

yanlivargas@hotmail.com

Chamada para artigos

A revista *Horizonte de la Ciencia* abre a chamada para seu numero 9. O objetivo da revista é a difusão de artigos originais em as áreas da educação e das humanidades. *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 transdisciplinarias.

TAMBÉM RECEBEREMOS AS SEGUINTE CONTRIBUIÇÕES:

1. Resenhas de livros lançados nos últimos três anos.
2. Resenhas de eventos académicos (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 **11 de setembro de 2015**. Todos os textos serão analisados e avaliados por pares académicos para possível publicação. Os artigos científicos que não estiverem de acordo com as temáticas não serão aceitos. Todos os textos devem ser remetidos a os endereços eletrônicos seguintes:

revista_horizontedelaciencia@yahoo.com

yanlivargas@hotmail.com

Atentamente/Atenciosamente,
Los Editores/Os editores.

www.uncp.edu.pe
www.upgeducacion.com
www.educacionuncp.edu.pe

UPG - FACULTAD DE EDUCACIÓN
Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer Nivel (Ambiente 311)
Teléfono (064) 481069 Anexo 3249

La Revista *Horizonte de la Ciencia* N° 8
se terminó de imprimir en
GRAPEX PERÚ S.R.L.
Jr. Ancash N° 159 / Telf. 212492
julio de 2015.
Huancayo, Junín, Perú.

HORIZONTE DE LA CIENCIA

