



UNIVERSIDAD NACIONAL  
**HERMILIO VALDIZÁN**  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AÑO 3 N° 3 VOL. 3

DICIEMBRE 2018

*Revista*  
**i***dentidad*

Investigación Científica,  
Pedagógica y  
Humanística

ISSN 2306-4072

## REVISTA IDENTIDAD

Revista Educativa

Revista de Investigación Científica,  
Pedagógica y Humanística de la  
Facultad de Ciencias de la Educación

Revista Identidad Vol. 3  
Año 3. N.º 3 – diciembre, 2018  
Periodicidad anual  
Huánuco, Perú

### DIRECTOR

Arturo Lucas Cabello.

### EDITOR.

Jesús Arturo Ortiz Morote.

### COMITÉ EDITORIAL.

Rocío Rivera Ibarra,

Adalberto Lucas Cabello,

Ciro Lazo Salcedo,

Calep Miraval Trinidad,

Carlos Moreno Taboada,

Luis Mozombite Campoverde,

Agustín Rojas Flores,

Haiber Echevarría Rodríguez,

Fidel García Yale,

Rossy Magino Gonzales,

### DISTRIBUCIÓN Y CANJE

Facultad de Ciencias de la Educación - UNHEVAL

Av. Universitaria N° 601

Teléfono 062-591060

identidad.unheval.fce@gmail.com

TIRAJE: 1000 ejemplares.

### CORRECCIÓN DE ESTILO

Ángel Santillán Leaña

Haiber Echevarría Rodríguez.

### DIAGRAMACIÓN

Fidel García Yale

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca

Nacional del Perú N° 2017-18119

ISSN 2306-4072

# EDITORIAL

*Con ocasión de mi tesis para optar el grado de maestro en sociología por la universidad nacional Federico Villareal (UNFV), caractericé la economía de la provincia de Huánuco como tradicionalmente agraria en el campo y terciaria en la urbe. Primero por ser secana, incluso autárquica, sin tecnología que promueva la producción agroindustrial; y, segundo, por carecer del mercado laboral productivo. Esta realidad social y económica, sin duda ha hecho que nuestra región esté considerada entre las más pobres; revertirlas significa enfrentarse a los retos de competitividad, que hoy son mayores, porque se exigen calidad en la productividad, calidad en la infraestructura y la generación de conocimientos científicos y técnicos por sus instituciones.*

*El desarrollo integrador de nuestra región, implica cambios de paradigma en sus instituciones, una revolución mental al estilo kuhniano. Este cambio, es para nosotros decisivo, porque supone cambios de conducta en nuestra labor institucional, como resultado de la metamorfosis de percibir el desarrollo social, acción que depende de ideas técnicas y corporativas, solo así, podremos hacer viable nuestra incorporación a la sociedad del conocimiento y, dejar el viejo modelo de desarrollo, basado en la producción de servicios y bienes materiales, sustentando en el conocimiento, donde el tratamiento, almacenamiento, intercambio y generación de conocimientos guíen la pauta del desarrollo.*

*En este contexto, la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN de la UNHEVAL, debe ingresar a un proceso de transformación progresivo pero real, y responder con resultados los grandes desafíos de la sociedad de la información y el conocimiento, porque la Facultad, como primera institución productora y transmisora de conocimientos, debe promover efectivamente la investigación científica, en el campo de la acción educativa, la pedagogía y el humanismo como función elemental, que ligado a la formación profesional de nuestros estudiantes, pueda contribuir a la calidad educativa, y en consecuencia, al desarrollo social de la Región.*

*Este es el reto de la Revista Identidad, que es realidad gracias al esfuerzo del actual Vicerrector de Investigación Dr. Javier Lopez y Morales, el apoyo del Vicerrector Académico Dr. Ewer Portocarrero Merino, el Sr. Rector Dr. Reynaldo Ostos Miraval y sin duda del Decano Dr. Andrés Cámara Acero.*

**ARTURO LUCAS CABELLO**  
DIRECTOR

# ÍNDICE

# Índice

## ARTÍCULOS

- Unificación de reglas del sistema internacional de unidades a través de módulos autoinstructivos..... 3**  
*Andrés Avelino Cámara Acero, Joel Cipriano Tarazona Bardales, Fermín Pozo Ortega,  
Dionicio Ruperto Fernández Santacruz, Pío Trujillo Atapoma.*
- La técnica ortografita como estrategia instruccional en la enseñanza de la ortografía literal..... 8**  
*José Wuencislao Condezo Martel*
- Heredar la tierra, el poemario consagrador de Samuel Cardich..... 12**  
*Gino Damas Espinoza*
- «El sembrador» de José Watanabe: Una lectura intensional..... 14**  
*Víctor Manuel Rojas Rivera*
- Las matemáticas como fundamento de la ciencia..... 22**  
*Adalberto Lucas Cabello, Caleb Josué, Miraval Trinidad*
- La pedagogía de la comprensión y las imágenes mentales en la educación superior universitaria..... 26**  
*Jani Monago Malpartida*
- Empirismo y experiencia en Locke..... 29**  
*Arturo Lucas Cabello*
- La explicación científica..... 36**  
*Humberto Montenegro Muguerra, Atanasia Santacruz Espinoza*
- Aplicación de estrategias metodológicas interactivas para mejorar el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de la I.E. Mario Vargas Llosa de Potracancha..... 38**  
*Maruja Agripina Rodríguez Arteaga, Ido Lugo Villegas*
- Quilqas o pinturas rupestres con representación humana en la región Huánuco..... 43**  
*Alejandro Rubina López*
- Propagación vegetativa de la Flor Nacional La Cantuta (*Cantua buxifolia. juss*) con aplicación de fitohormonas en el Distrito de Obas, Provincia de Yarowilca, Departamento de Huánuco..... 51**  
*Cárdenas Crisóstomo Olinda, Monago Malpartida Yani, Ortega Mallqui Arnulfo, Lizana Zora Alejandro*
- Enseñanza de la Filosofía en una sociedad mediada por la tecnología..... 56**  
*Jesús Rodomiro Casquier Ortiz*

# UNIFICACIÓN DE REGLAS DEL SISTEMA INTERNACIONAL DE UNIDADES A TRAVÉS DE MÓDULOS AUTOINSTRUCTIVOS.

## Unification of rules of the international system of units through self-instructional modules

### AUTORES

- *Andrés Avelino Cámara Acero (UNHEVAL).*
- *Joel Cipriano Tarazona Bardales (UNHEVAL).*
- *Fermín Pozo Ortega (UNHEVAL).*
- *Dionicio Ruperto Fernández Santacruz (UNHEVAL).*
- *Pío Trujillo Atapoma (UNHEVAL).*

### RESUMEN

**Objetivo:** El presente trabajo de investigación tiene como objetivo evaluar los efectos de la aplicación de los módulos autoinstructivos en la mejora de los niveles de unificación de las reglas del sistema internacional de unidades en docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL 2012. **Método:** Con la finalidad de profundizar el análisis e interpretación de los resultados se utilizó el diseño cuasiexperimental y mediante el muestreo probabilístico se eligió un grupo de trabajo conformado por 59 docentes, de educación básica y secundaria. A los grupos experimental (16) y control (43) se les aplicaron instrumentos de preprueba y postprueba con 10 preguntas, ambas expresadas en el sistema vigesimal. Para estimar los estadígrafos se hizo uso de la estadística descriptiva y para la contrastación de la hipótesis se aplicó la prueba de Chi-cuadrado. **Resultados:** Del análisis se infiere que el promedio final del grupo experimental es de 15, lo que evidencia que el logro de los aprendizajes es satisfactorio; y con respecto al grupo control el promedio final es 11, lo que evidencia ligeras dificultades para el desarrollo del aprendizaje previsto y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención al docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. **Conclusiones:** el nivel de aprendizaje de los docentes del grupo experimental con respecto a la unificación de las reglas del sistema internacional de unidades al finalizar el estudio, mejora significativamente con la aplicación de los módulos autoinstructivos, en comparación con los docentes del grupo control que no recibieron la aplicación del mismo.

### PALABRAS CLAVE:

Módulo autoinstructivo, cuasiexperimental, muestreo probabilístico, estadígrafos, Chi cuadrado, logro de los aprendizajes, mejora significativamente.

### ABSTRACT:

**Objective:** This research aimed to evaluate the effects of the application of self instructional modules in improving levels of unification of the rules of the international system of units teachers of the Faculty of Education at the UNHEVAL 2012. **Method:** in order to deepen the analysis and interpretation of the results the quasi-experimental design was used and probability sampling by a working group made up of 59 teachers, primary and secondary education was chosen. In the experimental groups (16) and control (43) were applied instruments pretest and post-test with 10 questions, both expressed in the vigesimal system. To estimate statisticians use was made of descriptive statistics and for the testing of the hypothesis Chi-square test was applied. **Results:** From the analysis it follows that the final average of the experimental group is 15, which shows that the achievement of learning is satisfactory; and the control group the final average is 11, which shows slight difficulty learning development plans and needs further follow and intervention teachers according to their own pace and learning style. **Conclusions:** the level of training of teachers in the experimental group regarding the unification of the rules of the international system of units at the end of the study, significantly improves the application of instructional cars modules, compared with teachers control group They did not receive the application.

### KEYWORDS:

Quasi-experimental, probabilistic, statisticians, Chi square, learning achievement improves significantly.

## INTRODUCCIÓN:

El Sistema Internacional de Unidades (SI) se ha convertido en una base fundamental de las medidas científicas en todo el mundo. Se usa también para El Comercio diario virtual en los países del mundo excepto en los Estados Unidos. Como comenzamos un nuevo milenio, debiera haber un renovado esfuerzo internacional para promover el uso de unidades métricas S.I. en la industria, y ayudar al público en general para que les sea familiar el sistema y lo use regularmente. Las escuelas han enseñado el sistema métrico en sus clases durante decenios.

Es tiempo de dejar a un lado las unidades convencionales de la revolución industrial y adoptar las medidas de la ciencia precisa en todos los aspectos del comercio y la moderna ingeniería, incluyendo el programa espacial de los Estados Unidos y la industria satelital.

El desarrollo de las actividades comerciales, el avance de la ciencia y tecnología, nos obligan hacer mediciones más exactas. Por tanto, se hace necesario y urgente uniformizar y desarrollar un sistema de medida más preciso, eficaz y universal. El Perú, al igual que otros países del mundo, ha aceptado el Sistema Internacional de Unidades, tal es así que el francés GABRIEL MOUTON, considerado como precursor del sistema métrico, propuso en 1670 adoptar como unidad de medida la longitud de un arco de un minuto del círculo terrestre máximo, que fue llamado milliare o mille y estuvo sujeto a división decimal. En 1790 M. de TALLEYRAND, presentó un proyecto con la finalidad de unificar las pesas y medidas. De esta manera la academia de ciencias se encargó de la labor científica, nombrando una comisión que adoptó para el sistema de medida la escala decimal. Como consecuencia de la internalización del sistema métrico decimal, Francia cursó invitaciones a muchos países. Aceptaron un total de 26 países, se reunieron en París en 1870 formando la "Comisión Internacional del Metro", esta comisión recomienda la creación del Bureau Internacional de Pesas y Medidas para que se encargue de tal labor. En 1875 se crea el Boureau Internacional de Pesas y Medidas (BIPM) como organismo técnico y la Conferencia general de Pesas y Medidas (CGPM) como el organismo de mayor jerarquía. En este caso la CGPM se constituye por delegados de los estados signatarios de la convención del metro y que deberían reunirse cada 4 años; el Perú fue signatario en 1875, pero se retiró en 1956.

El 14 de octubre de 1960, la conferencia general de pesas y medidas, estableció el sistema internacional de unidades, que tiene vigencia en la actualidad y en el Perú se reglamentó según ley 23560 con fecha del 31 de diciembre de 1982.

Las razones por las que se realiza el presente trabajo es porque en la actualidad, en nuestro país no existe un lenguaje convencional de las ciencias, lo cual indica que no podemos comprender los últimos acontecimientos a nivel mundial; somos reacios al cambio y estamos relativamente cegados a las normas internacionales.

*Rugarcía (1995, P.35), dice al respecto: "Los egresados de las instituciones educativas se están dando cuenta y manifiestan que no les dejó huella permanente. Se sienten débiles, sin capacidad para resolver problemas, para expresar lo que piensan, para relacionarse con los demás, para tomar decisiones, para captar la verdad y sienten además desconfianza personal. El reto más importante de las instituciones educativas contemporáneas es la renovación de sus conceptos educativos"*<sup>(1)</sup>

La educación está considerada como la herramienta indispensable para el desarrollo continuo de la humanidad; en ese sentido, la escuela del futuro debe centrar su actividad educacional en mejorar la competencia comunicativa de los docentes y estudiantes, mediante el uso correcto de las reglas del sistema internacional de unidades para mejorar el lenguaje científico y la comprensión de las ciencias en general.

*El Ministerio de Educación (2002:38), considera que: "La educación es un proceso sociocultural permanente por el cual las personas se van desarrollando para beneficio de sí mismos y de la sociedad, mediante una intervención activa en los aprendizajes que se logran por interacción de la educación no formal, semiformal y formal. La educación se lleva a cabo dentro de un contexto histórico – espacial y es un instrumento fundamental de la sociedad para efectos de reproducción cultural, integración social y desarrollo humano"*.<sup>(2)</sup>

En el Perú, a pesar de la existencia de estas normas, no hacemos un uso correcto de las mediciones y/o representaciones de las magnitudes; lo cual es muy visible en distintos contextos de nuestra región; por tanto, es



momento de unificar y generalizar estos estándares del Sistema Internacional de Unidades. Los docentes de las instituciones públicas y privadas no tienen a cabalidad un aprendizaje con esos principios y prototipos.

Es por ello que el problema consiste en dilucidar la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de los módulos autoinstructivos en la mejora de los niveles de unificación de las reglas del sistema internacional de unidades en docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL 2012?

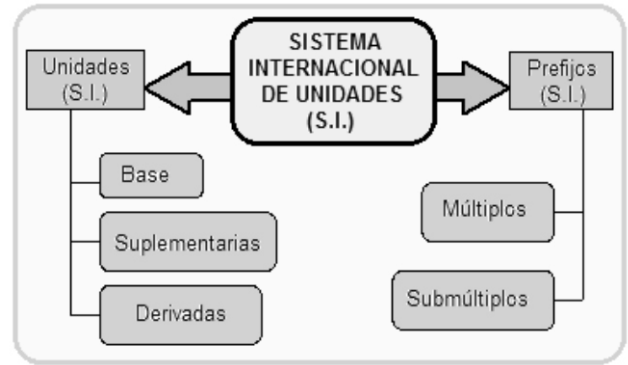
Para cuyo efecto planteamos la siguiente hipótesis: La aplicación de los módulos autoinstructivos es efectiva para mejorar los niveles de unificación de las reglas del sistema internacional de unidades en los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL 2012.

En la región Huánuco se acentúa este problema en los docentes del nivel superior; y específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, donde se asume que la formación debe estar acorde al desarrollo científico tecnológico; pero, nuestro objetivo es aplicar correctamente las reglas del sistema internacional de unidades para mejorar el desarrollo del lenguaje científico.

Los resultados y productos de nuestro trabajo es una contribución al desarrollo de la ciencia y la técnica, en ese sentido deseamos que los logros de la investigación, sirvan para mejorar el uso correcto de las reglas del sistema internacional de unidades en los docentes de nuestra universidad.

*Al respecto Salcedo Lozano Alfredo (2004: 11), en su obra Sistema Legal de Unidades del Perú, manifiesta que "En un futuro no muy lejano, camino ya iniciado por otros países, las nuevas maquinarias de producción, instrumentos de laboratorio, textos de todo nivel, etc.; llegarán a todo el mundo utilizando un solo idioma que será el IDIOMA del SISTEMA INTERNACIONAL DE UNIDADES".*<sup>(3)</sup>

Además, Salcedo Lozano Alfredo (Op. Cit.: 12) considera la siguiente estructura del sistema internacional de unidades:



Todo lenguaje científico contiene reglas para su escritura que evitan confusiones y facilitan la comunicación. El Lenguaje científico tiene sus propias reglas de escritura que permiten la comunicación unívoca, facilita el comercio y el intercambio de conocimientos e informes en un mundo métrico.

*En este contexto, tal como lo propone Reyna Napan (1993:88): "cuatro son los procesos básicos relacionados con el aprendizaje que ayudan a planificar y evaluar el desarrollo del lenguaje científico de la matemática en los estudiantes, es decir, el diagnóstico, la explicación, la predicción y la decisión que se dan durante el año académico".*<sup>(4)</sup>

El resultado final de nuestra investigación nos indica que la aplicación de los módulos autoinstructivos es efectiva para mejorar los niveles de unificación de las reglas del sistema internacional de unidades, mostrando la investigación indicadores positivos y de crecimiento en el grupo experimental con respecto al grupo de control.

En cuanto a las limitaciones que dificultan el desarrollo del presente trabajo de investigación, así como los resultados, es la falta de predisposición de algunos docentes para la aplicación de las reglas del sistema internacional de unidades, pese a la enseñanza con módulos autoinstructivos.

El S.I. puede ser usado legalmente en cualquier país del mundo, incluso en aquellos que no lo han implantado, y teniendo en cuenta que en muchos otros países su uso es obligatorio, sugerimos a los actuales y futuros investigadores, que profundicen el siguiente trabajo de investigación, con la finalidad de validar la influencia de los módulos autoinstructivos en el propósito de unificar las reglas del sistema internacional de unidades, en muestras probabilísticas de tamaño mucho más grande.

**METODOLOGÍA:**

Se hizo uso de la técnica de la evaluación educativa, es una técnica aplicada a los docentes de educación, tanto al grupo experimental como al de control, antes y después de la aplicación de los módulos autoinstructivos para la unificación de las reglas del sistema internacional de unidades, con la finalidad de recoger datos relacionados sobre los aspectos conceptual y procedimental. Para determinar la muestra de la investigación, hemos empleado el muestreo probabilístico aleatorio simple, a criterio de los investigadores: grupo experimental (E. Básica) y control (E. Secundaria) realizando una distribución al azar mediante sorteo.

CUADRO N° 01  
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA, SEGÚN DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION UNHEVAL - 2012

DOCENTES	SEXO		TOTAL
	MASCULINO	FEMENINO	
Grupo Experimental: E. Básica	11	5	16
Grupo de Control : E. Secundaria	33	10	43
	44	15	59
n = 59			

Fuente : Oficina de Informática de la UNHEVAL .  
Elaboración: Investigadores.

**RESULTADOS:**

La unificación de las reglas del sistema internacional de unidades a través de los módulos autoinstructivos permitió mejorar significativamente el lenguaje científico de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL , mediante el conjunto de interacciones que vivieron los docentes, teniendo como mediadores a los investigadores, los contenidos de aprendizaje y los materiales educativos, ya que se observa en el grupo experimental una fluctuación ascendente en los resultados obtenidos en la post prueba, tal como lo demuestran los estadígrafos de resumen y dispersión en el cuadro comparativo.

CUADRO N° 02  
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ESTADÍGRAFOS EN LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL SEGÚN PUNTAJE DE LA PREPRUEBA Y POSTPRUEBA HUÁNUCO - 2012

ESTADÍGRAFOS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRE PRUEBA	POST PRUEBA	PRE PRUEBA	POST PRUEBA
Media	9	15	10	11
Mediana	9	14	10	12
Moda	10	14	10	10
Desviación estándar	0.7	1.3	1.7	1.5
Coefficiente de asimetría	-0.628	-0.547	0.891	0.399
Mínimo	8	12	8	9
Máximo	10	16	14	15
Muestra (n)	16	16	43	43

FUENTE: Matriz General de Resultados  
ELABORACIÓN: Investigador

Al finalizar el presente trabajo de investigación, los resultados obtenidos nos indican que en el grupo experimental existe una fluctuación ascendente en los resultados obtenidos en la pre prueba y post prueba.

J.Piaget (1994:45) manifiesta: *“El mecanismo básico de adquisición de conocimiento consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y se reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actitud del alumno”*<sup>(5)</sup>

Con respecto a los estadígrafos de resumen, empleados tanto para el grupo experimental y grupo de control, existe una diferencia significativa, lo que se evidencia en el cuadro N° 02.

Del mismo modo podemos decir que la aplicación de módulos autoinstructivos para la unificación de las reglas del S.I., según los resultados obtenidos, son positivos toda vez que las medias a partir de las pruebas pre y post, con la aplicación de la variable independiente en el grupo experimental, logramos el desarrollo del lenguaje científico. De esta manera queda confirmada nuestra hipótesis de investigación.

Situación que se sustenta en la propuesta de Víctor Gutiérrez (1995:34) cuando afirma que: *“Todo grupo tiende a mejorar a sus integrantes, a brindarles la posibilidad de desarrollar capacidades o potencialidades y de superar problemas personales por el hecho de compartir una situación con otras cuando las condiciones del grupo se presentan positivas”*.<sup>(6)</sup>

Además Vigotsky (1981:65) plantea: *“La doble formación del aprendizaje, al entender que toda función cognitiva aparece primero en el plano intrapersonal. Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando nuevas competencias a la estructura cognitiva”*<sup>(7)</sup>

Asimismo, por la naturaleza de la investigación, se encontró docentes con poca predisposición para el desarrollo de su lenguaje científico.



En la búsqueda de información bibliográfica no hemos encontrado trabajos anteriores que hayan sido desarrollados en relación directa con nuestra investigación; pero sí hay algunos estudios similares al tema que estamos tratando, lo que sirvió para la mejor ilustración y contrastación de los resultados.

Se sugiere a los docentes, que comparten conocimientos sobre el tema, aplicar las reglas del sistema internacional de unidades como parte de las capacidades a ser desarrolladas en el proceso de aprendizaje, propiciando el desarrollo del lenguaje científico.

Se recomienda a los actuales y futuros investigadores continuar con este trabajo, profundizando dicha investigación, con la finalidad de validar la influencia de la aplicación de las reglas del sistema internacional de unidades en el desarrollo del lenguaje científico, en muestras probabilísticas de tamaño mucho más grande.

#### AGRADECIMIENTOS:

Nuestro sincero agradecimiento a los colegas de la Facultad de Ciencias de la Educación y a los estudiantes de Escuela Profesional de Matemática y Física de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, por su apoyo desinteresado en la realización del presente trabajo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- RUGARCÍA, A. (1995). *El Culto al Conocimiento y a la Crisis de la Educación*. México: Extensiones, Volumen 1 y 2.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002). *Manual para el Docente*. Perú.
- SALCEDO LOZANO, Alfredo (2004). *Sistema Legal de Unidades del Perú*. Lima: Edit. San Marcos.
- REYNA NAPAN, Lorenzo (1993). *Desde otra Perspectiva Didáctica de la Matemática*. Perú: Edic. Alba.
- PIAGET, J. (1994). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Tercera Edición.
- GUTIERREZ, V. (1995). *El Liderazgo en los Grupos de Trabajo*. México: Primera Edición.
- VYGOTSKY, L. (1981). *La Génesis de las Funciones Mentales Superiores*. Barcelona.

#### CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR:

camacea@hotmail.com



# LA TÉCNICA ORTOGRAFITO COMO ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA LITERAL

## THE ORTHOGRAPHIC TECHNIQUE AS AN INSTRUCTIONAL STRATEGY IN THE TEACHING OF LITERAL SPELLING

José Wuencislao Condezo Martel

### RESUMEN:

El presente trabajo de investigación titulado: “LA TÉCNICA ORTOGRAFITO COMO ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA LITERAL EN LOS NIÑOS DEL 2do. GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL COLEGIO NACIONAL DE APLICACIÓN UNHEVAL – HUÁNUCO, 2016”, tuvo como objetivo, determinar el grado de efectividad de la Técnica Ortografito para mejorar el aprendizaje de la ortografía literal en los niños del 2do. grado de Educación Primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL - Huánuco, 2016. Con la finalidad de profundizar el análisis e interpretación de los resultados, como método se utilizó el diseño cuasiexperimental, el cual nos permitió observar y controlar la variable independiente y observar a la variable dependiente con un grupo experimental (GE) de pretest y posttest, (HERNANDEZ -1991). No probabilística. Para la muestra se eligió a los 20 alumnos del 2do. grado, siendo todos ellos integrantes del grupo experimental. Al grupo experimental (20) se le aplicó una preprueba y postprueba, ambas expresadas en el sistema vigesimal. Para estimar los estadígrafos se hizo uso de la estadística descriptiva y para la contrastación de la hipótesis se aplicó la prueba de distribución de medias de la “t” de student. Resultados: del análisis final aceptamos las hipótesis específicas alternas (Hi): Hi1: La aplicación de la inducción en la pronunciación de las palabras primer componente de la Técnica Ortografito como estrategia instruccional posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños del 2do. grado de Educación

Primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL - Huánuco, 2016. Hi2: La aplicación de la interiorización en la pronunciación y escritura, segundo componente de la Técnica Ortografito como estrategia instruccional posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal española en los niños del 2do. grado de Educación Primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL - Huánuco, 2016. Hi3: La aplicación de la ejercitación en la pronunciación y escritura, tercer componente de la Técnica Ortografito como estrategia instruccional posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal española en los niños del 2do. grado de Educación Primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL - Huánuco, 2016.

Conclusiones: la Técnica Ortografito es un procedimiento eficaz en el aprendizaje de la ortografía literal en los niños del 2do. grado de Educación Primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL - Huánuco, 2016; por cuanto permitió mejorar un 75% el nivel de la ortografía. Es decir, que mediante estrategias los niños han podido captar y adaptarse a esta nueva técnica que se basa en la metodología viso-audio-motor.

### ABSTRACT:

The present research work entitled: "THE ORTHOGRAFITE TECHNIQUE AS AN INSTRUCTIONAL STRATEGY IN THE TEACHING OF LITERAL ORTHOGRAFIA IN CHILDREN OF THE 2nd. DEGREE OF PRIMARY EDUCATION OF THE NATIONAL COLLEGE OF APPLICATION UNHEVAL - HUÁNUCO, 2016", aimed to determine the degree of effectiveness of the Technique Ortografito to improve the learning of literal st and posttest, (HERNANDEZ-1991).



orthography in the children of the 2nd. Degree of Primary Education of the National College of Application of UNHEVAL - Huánuco, 2016. In order to deepen the analysis and interpretation of the results, as a method was used the quasi - experimental design, which allowed us to observe and control the independent variable and observe the dependent variable with an experimental group (GE) of prete Not probabilistic. For the sample was chosen the 20 students of the 2nd. Degree, all being members of the experimental group. The experimental group (20) was given a pretest and posttest, both expressed in the vigesimal system. In order to estimate the statisticians, descriptive statistics were used and for the test of the hypothesis the test of distribution of means of the "t" of student was applied. Results: from the final analysis we accept the alternative hypotheses (Hi): Hi1: The application of induction in the pronunciation of the words first component of the Orthographical Technique as an instructional strategy makes it possible to improve the teaching of literal orthography in children of the 2nd. Degree of Primary Education of the National College of Application of UNHEVAL - Huánuco, 2016. Hi2: The application of interiorization in pronunciation and writing, the second component of the Orthographical Technique as an instructional strategy makes it possible to improve the teaching of Spanish literal spelling in the children of the 2nd. Degree of Primary Education of the National College of Application of UNHEVAL - Huánuco, 2016. Hi3: The application of the exercise in pronunciation and writing, third component of the Technique Ortografito as an instructional strategy makes it possible to improve the teaching of Spanish literal spelling in the children of the 2nd. Degree of Primary Education of the National College of Application of UNHEVAL - Huánuco, 2016. Conclusions: Ortografito Technique is an effective instrument in the learning of literal orthography in the children of the 2nd. Degree of Primary Education of the National College of Application of UNHEVAL - Huánuco, 2016; As it allowed to improve the level of spelling by 75%. That is, through strategies, the children have been able to capture and adapt to this new technique that is based on the viso-audio-motor methodology.

**PALABRAS CLAVE:**

Ortografía literal, Metodología viso-audio-motor.

**KEY WORDS:**

Literal spelling, Visual-audio-motor methodology

**INTRODUCCIÓN:**

La Real Academia Española define la Ortografía como el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. Cuando nos apartamos de las reglas de escritura de un idioma, en nuestro caso del español, incurrimos en la falta ortográfica, es decir, en lo que se denomina cacofonía.

Se ha dicho con razón que la Ortografía revela el grado de cultura que tiene una persona. Por consiguiente, quienes exhiben errores ortográficos ponen en evidencia no sólo sus incorrecciones gramaticales, sino también su escasa preocupación por el manejo del idioma en su aspecto escrito.

Constantemente observamos que muchas personas –entre las cuales están a veces las que consideramos cultas– cometen faltas ortográficas. Por eso es imprescindible afrontar este problema, desde los grados inferiores de la educación primaria hasta los niveles secundario y superior, combinando la teoría con una práctica perseverante.

Este trabajo de investigación se ha realizado porque los niños de educación primaria del Perú, muy en especial de la región Huánuco, presentan deficiencias en el uso de algunos grafemas, lo que conlleva a una mala comprensión de lectura y a una deficiente producción de textos escritos.

Creemos que nuestro trabajo de investigación va a constituir un aporte más para la solución del grave problema ortográfico. Finalmente, debemos señalar que no solo los profesores de la especialidad de Comunicación tienen la obligación de exigir que se escriba correctamente; esta tarea también incumbe a los funcionarios y, en general, a todos los que de una u otra forma cumplimos la noble misión de educar.

**MATERIAL Y MÉTODOS:**

En esta investigación se aplicó el método cuasi-experimental teniendo en cuenta un solo grupo de experimentación. Se organizaron intencionalmente un plan anticipado con el fin de establecer las posibles relaciones de causa-efecto y contrastar los resultados.

Por su finalidad corresponde a una investigación aplicada, porque su objeto es aplicar el saber existente en la solución de un problema práctico. Briones (1996).

El nivel de investigación es experimental ya que se manipulará la variable independiente o causa, para determinar la efectividad del programa vivencial para mejorar la producción de textos. Se utilizarán técnicas del fichaje para recopilar información mediante la utilización de fichas textuales, mixtas y de resumen, los cuales nos permitirán redactar el marco teórico; además se empleará la prueba de medición académica para diagnosticar y recoger información inicial y final del conocimiento de la ortografía literal haciendo uso de pruebas objetivas y comparando los resultados de las mediciones previas y posteriores, en cada grupo, luego entre grupos, que nos permitan los resultados generales.

Para el procesamiento de resultados se harán uso de la estadística (análisis de contenido, análisis estadístico) para poder explicar la relación entre las variables. Para probar la hipótesis se utilizará la “t” de Student.

La presentación de datos se hará a través de cuadros estadísticos bidimensionales de doble entrada, con la finalidad de presentar datos ordenados y así facilitar su lectura y análisis. Asimismo, se utilizará los gráficos de columnas o barras, a través del cual relacionaremos las puntuaciones con sus respectivas frecuencias.

## **RESULTADOS:**

De acuerdo a los resultados presentados en los cuadros comparativos anteriores y de acuerdo a la prueba de hipótesis realizada, se llega a la conclusión de ACEPTAR la hipótesis de investigación: “La aplicación de la Técnica Ortografito como estrategia instruccional mejorará el aprendizaje de la ortografía literal de los niños del 2do. grado de Educación Primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL - Huánuco.”. En tal sentido, al aplicar la técnica Ortografito se promueve una mejoría en el proceso de aprendizaje de la ortografía literal española, por lo tanto, la hipótesis planteada en la presente investigación queda definitivamente confirmada.

## **DISCUSIÓN:**

Los resultados que se obtuvieron, posibilitaron obtener información que demuestran que los estadígrafos que pertenecen al postest alcanzaron puntajes altos en comparación a los estadígrafos que conciernen al

al pretest, situación que se certifica en los cuadros de pretest y postest.

Al ser contrastado con los referentes bibliográficos citados en las bases teóricas y tal como se señala en la inducción de las palabras se desarrolló “las etapas que el niño va desarrollando a lo largo de la enseñanza, la cual inicia de manera natural ya que los niños ven las letras como símbolos que representan palabras” Gentry (1982).

La siguiente etapa es la semifonética, en donde los alumnos descubrieron que las letras representan sonidos y que fueron utilizados para formar palabras; por lo tanto, el alumno tiende a decir sonidos, sílabas o palabras en vez del nombre de la letra.

Posteriormente, en la etapa fonética los alumnos representaron uno a uno una correspondencia entre letra – sonido y señalaron las letras en base de sus sonidos. Posteriormente a este aspecto fónico se le acompañó la información visual teniendo en cuenta que “cuando la información sensorial visual entra en la computadora humana del adulto, el registro sensorial la conserva por un periodo muy breve, a menudo menos de un segundo, antes que otra reemplace o sea transmitida para su procesamiento posterior”. Grace Graig y Baucum Don.

La última etapa en la que la gran mayoría de los alumnos lograron llegar ha sido la ortografía correcta en donde se presenta un conocimiento ortográfico del idioma, así como sus reglas básicas.

Por otro lado, en el objetivo de la interiorización en la pronunciación y escritura de la ortografía literal española es un trabajo complejo. Rivas (2001), menciona que para llevar a cabo este proceso se requiere de diversas habilidades (motoras, receptivas, lógico intelectuales, lingüísticas y afectivo emocionales) requisitos básicos para la escritura correcta”.

Al contrastar con otro referente de las bases teóricas “los niños en la evolución cognoscitiva de su lenguaje formulan hipótesis de las reglas para la formulación de enunciados cómo y cuándo las necesitan y verifican la adecuación de estas hipótesis dándole el uso que representan un significado, luego lo retroalimentan en su entorno para modificarlo progresivamente.



**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- ANTUNES, C. (2000). *Inteligencias múltiples*. Editorial Narcea S.A.
- ÁLVAREZ DE SAYAZ, Rita. (2003). *Metodología de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Talleres Gráficos "Kipus". Cochabamba, Bolivia.
- AUSBEL, Davis. (1968). *Psicología educativa*. Editorial Trillas. México
- ÁVILA ACOSTA B., Roberto. (1967). *Introducción a la metodología de la investigación*. Editorial Estudios y ediciones S.A. Lima, Perú.

**CORREO ELECTRÓNICO DEL AUTOR:**

condezomarteljos@gmail.com



# HEREDAR LA TIERRA

## EL POEMARIO CONSAGRATORIO DE SAMUEL CARDICH

Gino Damas Espinoza

### RESUMEN:

El siguiente es una aproximación al estudio de la última obra<sup>1</sup> del poeta huanuqueño Samuel Cardich (1947). **Heredar la Tierra** es un poemario complejo que aborda la temática ecológica, no solo como una preocupación estética sino como un necesario compromiso medioambiental. Este somero análisis explica el fondo y la forma de su obra consagratoria que ha trascendido lo individual e intimista hacia la salvación de la naturaleza toda.

### PALABRAS CLAVES:

Poema, análisis, ecología, Tierra, extinción.

### ABSTRACT:

The following approximates the study of the last work of the huanuqueño poet Samuel Cardich (1947). Inheriting the Earth is a project that addresses the ecological issue, not only as an aesthetic concern, but also as an environmental requirement. This summary analysis explains the background and form of his consecrating work that has transcended the individual and intimate towards the salvation of all nature.

### KEY WORDS:

Poem, analysis, ecology, Earth, extinction.

### INTRODUCCIÓN:

Estructurado en tres secciones<sup>2</sup> Heredar la Tierra es, en definitiva, el libro consagratorio de Samuel Cardich. Esta reciente entrega contiene 53 poemas sabiamente trabajados dentro de la temática ecológica, donde testimonia su honda preocupación por nuestro planeta enfermo y sus criaturas de tierra y mar; pero sin alejarse del magistral lirismo con el que ha trabajado ya seis importantes y no menos bellos y tiernos poemarios.

En el 1er apartado, que titula **CANTO NATURAL**, el tema de las migraciones, la expectación de los animales en su hábitat, el diálogo con la naturaleza, pero también, por momentos con la fantasía, y la celebración de la vida natural, están dichos a través de oraciones en el presente de indicativo con predominio de la 3ra persona, del singular. Mientras que la segunda sección titulada **ZONA DE NIEBLA**, apela mayormente a la 1ra persona, y a su pasado memorable, configurándose una atmósfera testimonial desde la boca de las propias víctimas del desastre ecológico. En este segmento, el escenario se torna muy áspero y muy violento, tanto así que, para mitigar la desgracia, el poeta recurre a la ironía y al desprecio, al momento de mostrarnos los ilustres nombres de los protagonistas de la depredación animal, citando, por ejemplo, a Hemingway o a Búfalo Bill (o Vil). Asimismo, en esta parte, el autor presenta los poemas de más largo aliento que, como para curar una herida inmensa, exalta una suerte de jaculatorias dedicadas tanto al sufrido continente africano como a los toros de lidia, asesinados para alegrar los circos más infames de la mal llamada tradición taurina.

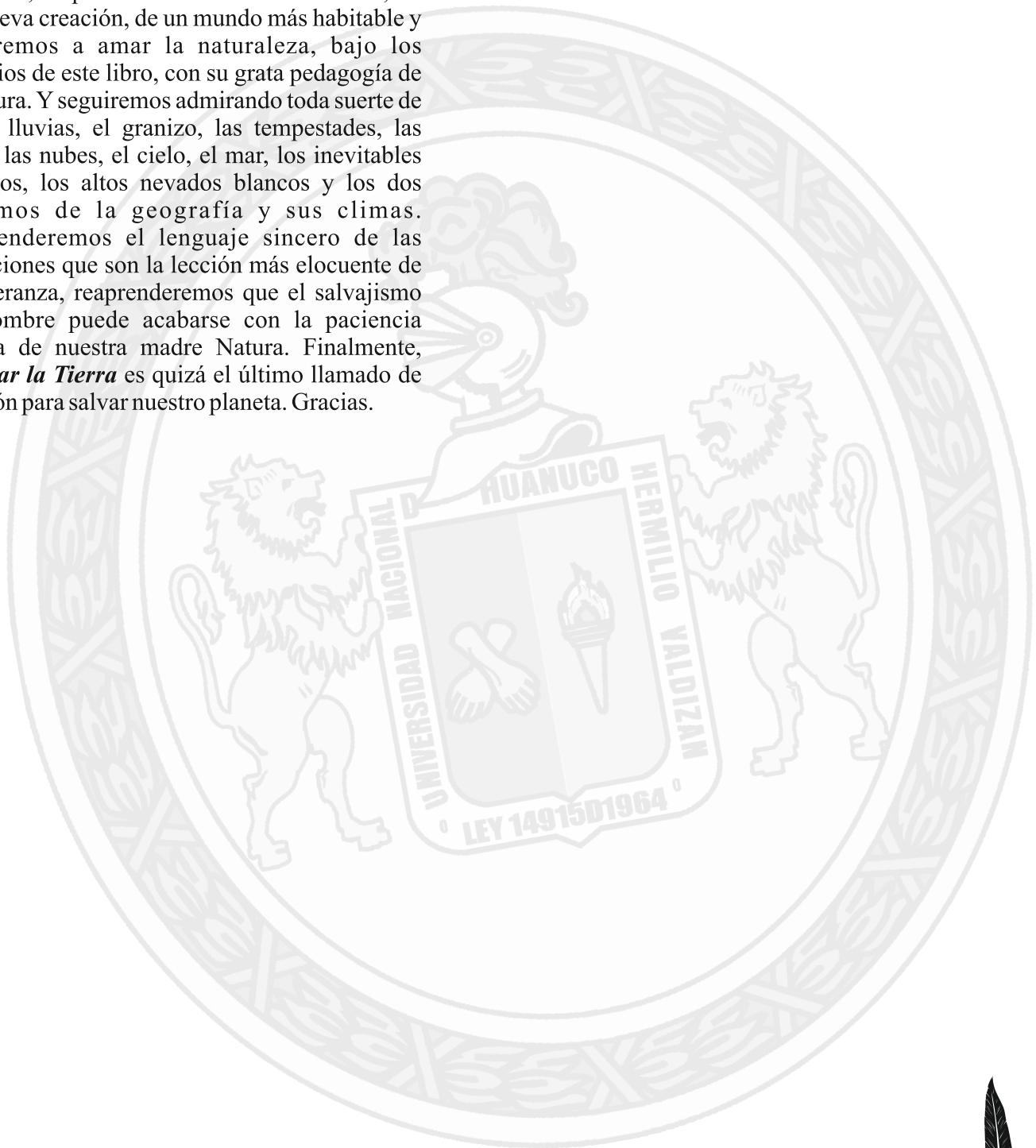
Más adelante, un matiz sombrío se apodera irremediamente del libro y como en la historia judeo-cristiana, el Apocalipsis, una especie de decadencia lúgubre, cubre la Tierra. El terrible impacto de la destructora mano del hombre sobre el ecosistema y sus criaturas se evidencia a través del segmento **Poluciones**. A la *Marea negra* le sigue la naturaleza muerta y, por tanto, la destrucción final de la vida. Pero el poemario no se detiene en la hecatombe. De entre el humo y la desolación de la muerte, tercamente, surge la esperanza expresada en tres poemas o promesas, donde el canto desmesuradamente bello de la vida, reaparece, mirándonos desde el futuro. Y es aquí que el poeta expresa sus más altas protestas y denuncias para espantar a la muerte y a sus secuaces.

<sup>1</sup> Cardich tiene en su haber 21 libros de los cuales 8 son poemarios.

- Hora de silencio (poesía, 1986)
- De claro a oscuro (poesía, 1995)
- Mudanza (obra poética reunida, 1986-1996)
- Blanco de hospital (poesía, 2002)
- Último tramo (poesía, 2002)
- Puerta de exilio (poesía, 2008)

<sup>2</sup> NATURAL, ZONA DE NIEBLA y TRES POEMAS PARA UN EPÍLOGO.

Si en sus libros anteriores, Cardich, mostraba al hombre solo y dolido, en *Heredar la Tierra* es la pluralidad humana, es el mundo cuya salud está en riesgo, es la naturaleza buena y fértil como una joven madre, la que está muriendo en nuestras manos, sin que hagamos gran cosa. Si poetas, activistas ecológicos, maestros, amas de casa y hombres comunes, nos unimos a las gaviotas y golondrinas, a las palomas y luciérnagas, a las yubartas, pandas, elefantes y colibrís, a los pingüinos, en fin a los animales grandes o pequeños, dispondremos de una voz bíblica, de una nueva creación, de un mundo más habitable y volveremos a amar la naturaleza, bajo los auspicios de este libro, con su grata pedagogía de la ternura. Y seguiremos admirando toda suerte de flores, lluvias, el granizo, las tempestades, las aguas, las nubes, el cielo, el mar, los inevitables desiertos, los altos nevados blancos y los dos extremos de la geografía y sus climas. Reaprenderemos el lenguaje sincero de las migraciones que son la lección más elocuente de la esperanza, reaprenderemos que el salvajismo del hombre puede acabarse con la paciencia infinita de nuestra madre Natura. Finalmente, *Heredar la Tierra* es quizá el último llamado de atención para salvar nuestro planeta. Gracias.



# «EL SEMBRADOR» DE JOSÉ WATANABE: UNA LECTURA INTENSIONAL

Víctor Manuel Rojas Rivera\*

## INTRODUCCIÓN:

Puede parecer arbitrario incorporar y acomodar a este estudio la teoría intensional, propuesta por Lubomir Dolezel en *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles* (1999), por dos razones: 1. Porque nuestro objeto de estudio es el texto poético “El sembrador”; 2. Porque el estatuto intensional está orientado a explicar la ficción literaria, entendido esta como patrimonio de la narrativa, aspecto fictivo que las teorías tradicionales no le atribuyen a la poesía.

Se aprehendió la teoría intensional, motivado por el razonamiento lógico sencillo contenido en dos interrogantes: ¿No es acaso la poesía, o la lírica, una forma de comunicación literaria? Naturalmente sí, lo es. ¿No le es propio, como objeto literario que es, ser afectado y estudiado también por las teorías ficcionales? Se considera que sí, por su naturaleza de objeto artístico, estético, y los atributos que le son consustanciales. Más tarde, como complemento de la argumentación inicial, se hallaron estudios que validan los fenómenos ficcionales como constituyentes de la poesía lírica; entonces, en ese sentido, es válido usar los estatutos ficcionales para explicar las características del architexto lírico. Ahora sirve repasar brevemente los alcances de los estudios en mención.

## 1. LA LÍRICA Y LA FICCIÓN

En la teoría literaria es una generalidad asociar la ficción a la narratología, asimismo, a la dramaturgia; la poesía lírica, empero, ha sido omitida en el ámbito de este estatuto. Este comportamiento segregacionista, en desmedro de la poesía lírica, tiene su origen en la historia teórica.

En la República de Platón y en la Poética de Aristóteles se pueden hallar, equivocadamente, los orígenes de este desplazamiento, pues, en ellas, se considera que la mimesis no alude a la lírica, por cuanto esta es subjetiva, en el que prevalece el yo, elemento que no crea ni produce, sino que revela un estado de sentimientos con atributos de verdad. Sobre el particular J. M. Pozuelo, parafraseando el planteamiento de G. Genette, manifiesta:

*Genette interpreta a lo largo de su libro [...] que el concepto de imitación no es extensivo a la lírica sin la subrepticia distorsión de convertir “imitación de acciones humanas” en “imitación” sin más. Y ello porque mimesis o lo mimético es entendido siempre por Genette como referido a dos órdenes: a) o bien a un orden puramente modal, en la aceptación de Platón: como modalidad de narración que actúa representando, esto es, como forma enunciativa; y, b) bien como ligado a la fábula en su sentido de “imitación de acciones” válido tanto para la tragedia como para la epopeya, pero, según él, no válido para la lírica sin distorsión del concepto<sup>3</sup>.*

Sin embargo, no es este planteamiento el único respecto a la negación de la ficcionalidad en el corpus de la poesía lírica, al que sí vinculan su naturaleza con la verdad. Batteux expresa:

*Es sintomático que fueran poetas filósofos los más empeñados en negar a la poesía su estatuto ficcional. Los filósofos de todas las épocas –y muy singularmente los románticos– han luchado por allegar la poesía lírica a la esfera de la verdad, al lugar donde el individuo expresa directamente su alma y rescata la autenticidad originaria, el carácter genuino y verdadero del lenguaje.*

<sup>1</sup> Este es el décimo poema que corresponde al libro *Habitó entre nosotros* (2002) de José Watanabe.

<sup>2</sup> Decimos 'equivocadamente' por cuanto los estudios que revisamos, y con los que estamos de acuerdo por su solidez teórica, demuestran que siempre han explicado la teoría de Aristóteles de modo sesgado. Cascales y Batteux se encargan de explicar este desliz teórico, basándose en la misma Poética.

*El origen no ficcional del género era preciso para fundamentar sobre él la contestación a la objeción platónica de la raíz mentirosa de toda producción poética. Desficcionalizar la lírica fue un lugar necesario dentro de la cosmovisión que de la literatura ofrecieron los poetas-filósofos del Romanticismo<sup>4</sup>.*

No obstante, en oposición a estos planteamientos surgieron otros que sirviéndose de la misma fuente aristotélica, explicaron y demostraron que el estatuto ficcional es un rasgo de la naturaleza de la poesía lírica. Cascales en la voz de Pozuelo dice:

*Cascales se sitúa en un punto en que extender la mimesis a «la naturaleza de las cosas y diversos géneros de personas» [...] era una necesidad que pudo predicarse, en sistemas tan ortodoxos como el de Cascales, únicamente por el procedimiento, nada arbitrario, de conectar mimesis con poesis. La esencia misma del pensamiento de Aristóteles ha sido entender la actividad poiética como la reproducción de la realidad por medio de su modelización artística. Imitar no es entonces sólo reproducir sino «hacer», «crear»<sup>5</sup>.*

En este mismo sentido el parafraseo de J. M. Pozuelo, respecto a la anotación de Batteux, expresa que:

*[...] vemos con claridad que Batteux también se muestra consciente de los puntos problemáticos y posibles objeciones. La inclusión de la lírica en el orden mimético no es un lugar arbitrario sino la consecuencia de todo un razonamiento en torno al fenómeno de la ficcionalidad, porque una de los grandes puntales de su sistema es la ligazón de mimesis y representación ficcional, eje o médula vertebradora de toda su teoría estético-literaria. [...]. Batteux explica el concepto de «imitación» que claramente define como «ficción» y creación de los modelos de realidad verosímiles. Hay en Batteux un sistema coherente de ideas y cada tesis particular, como la defensa de la lírica como género mimético, se deduce del resto del conjunto.*

*En él son claves los siguientes conceptos, en continuidad sistemática: modelo de realidad, verosimilitud, ficción y poiein, que van a ser casi sinónimos<sup>6</sup>.*

Los aportes de Cascales y Batteux otorgan fundadas explicaciones sobre la naturaleza de la ficción en la lírica. Queda claro que la teoría aristotélica fue entendida restrictivamente, respecto a la mimesis como esencia de la narratología y la tragedia, y no de la poesía lírica. Asimismo, cuando se sitúa el verosímil en el plano artificial, este manifiesta que no es el arte una copia ciega, sino que es un modelo, es imaginado, artificial y fingido. Quedando claro que el verosímil, la ficción, la mimesis, el poiein, están en el mismo plano y representan modelos de realidad, las que garantizan la creación artística. Es a través de este mecanismo teórico que se hace coherente el planteamiento de ser la poesía lírica una forma de imitación y, en ese sentido, una forma de creación ficcional. (p. 258-259).

Si la discusión opuesta arguye que los sentimientos son verdaderos y por tal razón no son imitación, convendría decir que El principio de ser modelo artificial o construcción artística convierte la oposición sentimientos verdaderos / sentimientos no verdaderos en inoperante y reducida al solo nivel de objeto imitado [...] en ambos casos opera el fenómeno capital del verosímil poético como modelización. (p. 259).

Respecto al sustento que si da igual que sean verdaderos o fingidos lo representado en la poesía lírica, Batteux argumentará:

*Que ambos son sólo materia objetual con la que el poeta trabaja para someterla al principio de la imitación verosímil, por el que se generalizan y alcanzan una dimensión poética, reducida ya solo a su capacidad de representar lo humano por medio de una adecuada calidad de la expresión poética.*

<sup>3</sup>Genette, G. *Lírica y ficción*. En: *Teorías de la ficción literaria*. Citado por: Pozuelo J. M. p. 255.

<sup>4</sup>Batteux, *Ibid.*, p. 250.

<sup>5</sup>Cascales. *Ibid.*, p. 254.

<sup>6</sup>Batteux. *Op. Cit.*, p. 255.



*. Por consiguiente, el campo de batalla no es el de la posibilidad de verdad/ficción (...) sino el principio de oposición entre lo real particular vs lo general artístico; incluso si los sentimientos son verdaderos no son por ello más poéticos ni menos<sup>7</sup>.*

Sobre estas argumentaciones J. M. Pozuelo agregará que la ficcionalidad no es un problema de referencia sino de constitución misma de la textualidad literaria y por tanto afecta a la totalidad de los ámbitos y planos de la comunicación semiótico-literaria. Se considera que esta es una deducción lúcida, una brecha filológica que permite el acceso de la poesía en el corpus ficcional. Y prosigue: Tal defensa, por tanto, tiene su primera base de apoyo en el propio reconocimiento de la ficcionalidad como rasgo que afecta a la constitución misma de la textualidad literaria (...) (Pozuelo J. 1997: 262).

A estas alturas se puede hacer uso de las teorías del estatuto ficcional para leer y explicar el poema “El sembrador” del poemario Habitó entre nosotros de José Watanabe.

## EL OBJETO LÍRICO HABITÓ ENTRE NOSOTROS

Habitó entre nosotros (2002) de José Watanabe (en adelante HEN), poetiza los textos evangélicos del Nuevo Testamento de la Biblia. Por tal razón, este objeto artístico es un caso de intertextualidad; es decir, el libro en su conjunto actualiza en verso los pasajes del personaje central de los evangelios: Jesús. Esta referencialidad nos obliga a explicar algunos aspectos básicos de la Biblia y del texto poético HEN (hipotexto e hipertexto), en el que se halla el poema del estudio.

### La referencia bíblica

La Biblia es el libro que identifica a la literatura hebrea. Está constituida por dos secciones: Antiguo Testamento y Nuevo Testamento. Los libros del Antiguo Testamento se han incorporado con mucho arraigo en el espíritu, el pensamiento y la vida del hombre civilizado, de modo que le es inevitable acercarse a ellos con afanes puramente literarios, pues en sus páginas se impone el sentido literal (en el plano semántico o metafórico) o el sentido real (sea típica, tropológica y anagógica).

El hecho de ser una verdad revelada y proceder de una inspiración divina, el sentimiento de la humanidad civilizada hace que los contenidos del Antiguo Testamento les sean familiares desde temprana edad (Riquer de y Valverde 2010). El Nuevo Testamento fue escrita en gran parte en lengua griega y, como tal, está circunscrita a la literatura griega. De los apartados citados de la Biblia interesa esta segunda sección.

Conviene aclarar que la biblia revisada para este estudio es La Sagrada Biblia, décima edición, cuya versión corresponde a Eloíno Nácar Fuster y Alberto Colunga, O. P. La elección obedece a que esta sería el texto que manejó José Watanabe, pues, el título Habitó entre nosotros, es parte del fragmento del evangelio de Juan 1,14:

*“Y el Verbo se hizo carne y habitó entre nosotros.”*

El fragmento citado es una cita marcada de la Biblia reseñada arriba. En oposición a esta inferencia, la Biblia de Jerusalén (dirigida por José Ángel Ubieta) y La Santa Biblia (versión de Casidoro de Reina), registran la enunciación citada arriba usando otros elementos en su construcción textual. Este pequeño detalle sustenta que la fuente bíblica es la versión de Nácar y Colunga. Asimismo, se hace saber que el evangelio con el que se confronta este estudio es el de San Mateo, pues en este se registran la mayor cantidad de pasajes de Jesús –los que fueron poetizados–, respecto a los otros evangelios.

<sup>7</sup> Batteux, Op. Cit., p. 261.

<sup>8</sup> Julia Kristeva es quien usa este término para calificar a los textos artísticos que guardan algún tipo de relación con uno u otros de existencia anterior. Esta denominación nace en consonancia con la propuesta de M. Bajtín, quien en su libro *Problemas de la poética de Dostoievski* (1936), habla de polifonía y dialogía, con las que explica que toda la cultura mantiene una red de relaciones y réplicas, que el hombre no es un yo, sino muchos yoes; que no es una voz, sino muchas las voces y que estas están vinculadas unas con otras en virtud de una inevitable conexión social. Esta teoría es la que más tarde desarrolla J. Kristeva y la llama intertextualidad.

<sup>9</sup> La denominación hipotexto e hipertexto fueron acuñados por Gerard Genette en su libro *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (1989). Genette, cuando explica la naturaleza de la architextualidad, distingue que el texto que sirve para dar origen a un nuevo texto se llama hipotexto; en ese sentido, llama hipertexto al nuevo texto.

<sup>10</sup> En los estudios intertextuales la cita marcada ocurre cuando un nuevo texto replica con exactitud un texto anterior. Véase *La intertextualidad literaria* (2001) de J. Martínez, p. 96.

## La referencia poética de Habito entre nosotros

El poemario *Habito entre nosotros* (2002) de José Watanabe –en el que está el poema “El sembrador” (en adelante “ES”)– contiene veintitrés textos poéticos; todos ellos tienen relación intertextual con los pasajes del nacimiento, vida, pasión y muerte de Jesús, escritos en los evangelios del Nuevo Testamento de la Biblia.

HEN registra poemas escritos en verso libre. Por esa razón, los textos presentan una estructura estrófica, silábica y métrica heterogéneas; sin presencia de rima. En el versolibrismo de HEN se distinguen: la polimetría, el anisilabismo, las combinaciones de versos, el verso frase; no se hallan muestras de verso lineal. Demás está decir que de ese modo se configura el poema “ES”.

## Los textos bíblicos y los textos poéticos

El estudio general identifica la relación intertextual existente entre el evangelio de San Mateo –de manera general– y los textos poéticos de HEN. La “Parábola del sembrador” (en adelante “LPDS”) y el poema “ES” tienen esa relación. Aquí los textos evangélicos que sirvieron de referencia a los textos poéticos:

Nº	San Mateo y otros	Habito entre nosotros
1	El misterio de la concepción de Jesús, revelado a José	LA NATIVIDAD
2	Predicación de Juan en el desierto Bautismo de Jesús	EL BAUTISMO
3	La tentación de Jesús	LA TENTACIÓN EN EL DESIERTO
4	Encuentro con la samaritana	EL DESCANSO EN LA FUENTE
5	La curación de los endemoniados Curación del niño endemoniado	EL ENDEMONIADO
6	Curación de dos ciegos	EL CIEGO DE JERICÓ
7	Primera multiplicación de los panes	MULTIPlicACIÓN DE LOS PECES Y PANES
8	La mujer adúltera (S. Juan)	LA ADÚLTERA
9	Razón de la parábola	RAZÓN DE LAS PARÁBOLAS
10	La parábola del sembrador	EL SEMBRADOR
11	Marta y María (S. Lucas)	MARTA Y MARÍA
12	La resurrección de Lázaro (S. Juan)	RESURRECCIÓN DE LÁZARO
13	La confesión de Pedro	LAS LLAVES DEL REINO
14	La purificación del templo	EL MERCADER
15	La última cena de Jesús	LA ÚLTIMA CENA
16	La oración de Getsemani	ORACIÓN DE GETSEMANÍ
17	La oración de Getsemani	LOS DISCÍPULOS DORMIDOS
18	La negación de Pedro	NEGACIÓN DE PEDRO
19	La traición de Judas Fin desastroso de Judas	JUDAS
20	Proceso de Jesús ante Pilato	JESÚS ANTE PILATO
21	La crucifixión	CAMINO AL GÓLGOTA
22	La crucifixión La muerte de Jesús El duelo por Jesús Camino al Calvario (S. Marcos)	LA CRUCIFIXIÓN
23	El duelo por Jesús Muerte de Jesús (S. Marcos)	EL DESCENDIMIENTO

## EXÉGESIS INTENSIONAL

Para el estudio presentamos el texto poético “ES”; primero, con la finalidad de proceder a una minuciosa lectura; y, luego, para conocer la dimensión estética, el universo creado, y así explicar las funciones intensionales. Es el siguiente:

### EL SEMBRADOR

La semillas brillaban en mi alforja, cada grano parecía vivo. La misma luz hacia más ominosos a los cuervos que me sobrevolaban.	1 2 3
Me libre de ellos arrojándoles puñados de mi precioso grano.	4
–Regalo inútil– me dijo el hombre que me observaba apoyado en el cerco de mi campo– el dios de esas aves es solo de comer y defecar.	5 6 7
Empecé a sembrar. El límite de mis tierras es un pedrerío y allí cayó mi torpe y primera siembra.	8 9
–En las grietas húmedas asomarán pequeñas plantas regocijos de un día, cuyos pies no podrán con la piedra–dijo el hombre.	10 11 12
Luego arrojé semillas entre los cardos que mi pereza no había arrancado. Fue un gesto contra mí mismo.	13 14 15
–No convive el trigo con el cardo–me advirtió el hombre– las plantas no podrán huir cuando la carne les sea hincada hasta la muerte.	16 17 18
Y llegué a la tierra barbechada. Hice el voleo como se ofrece zalemas a un dios.	19 20
–Tendrás el granero lleno–me aseguró el hombre, y antes de marcharse, sonriendo suavemente me dijo: eres una parábola.	21 22 23

## LA EXTENSIÓN Y LA INTENSIÓN

Para empezar la aproximación analítica, es necesario reiterar cuatro aspectos que adelantamos arriba: 1. El poema “ES” es parte del texto poético HEN. 2. EL poemario HEN recrea y actualiza el nacimiento, la vida, la pasión, la muerte y la resurrección de Jesús. 3. “LPDS” (Mt. 13: 1-9) se halla en los evangelios del Nuevo Testamento de la Biblia. 4. El poema “ES.” y la “LPDS” son el hipotexto e hipertexto<sup>11</sup>, respectivamente. En ese sentido, el poema “ES” –al igual que los restantes veintidós textos poéticos del libro– es una versión poetizada de la “LPDS” (Mt. 13: 1-9).

<sup>11</sup>En la teoría hipertextual propuesta por G. Genette, aparecen las denominaciones de hipotexto e hipertexto para hacer notar al texto referencial y al texto referido. Es decir, se llama hipotexto a un texto anterior A (al texto base o matriz), e hipertexto al texto derivado de uno anterior, texto B. Véase Palimpsestos. La literatura en segundo grado (1989), p. 14–17.

La realidad empírica es una fuente inevitable y necesaria para la construcción de objetos literarios. La realidad que aludimos está en la vida misma; todo lo que se relaciona y acomoda cultural, material y espiritualmente al hombre constituye dicha realidad. De tal suerte, las manifestaciones y productos del hombre representan, de modo particular, los efectos de la incorporación de esa realidad. Los actos de habla constituyen, en ese sentido, un producto y un vehículo –entre otros– de la aprehensión de dicha realidad. Los actos de habla, aquellas de naturaleza artística, tienen de algún modo, o en algún grado, el sello de la entidad receptada. Citamos ahora el texto receptado, como una muestra de la realidad cultural, espiritual:

*Parábola del sembrador*

*Aquel día salió Jesús de casa y se sentó junto al mar. Se le acercaron numerosas muchedumbres. Él, subiendo a una barca, se sentó, quedando las muchedumbres sobre la playa, y Él les dijo muchas cosas en parábolas: Salió un sembrador a sembrar, y de la simiente, parte cayó junto al camino, y, viniendo las aves, la comieron. Otra cayó en sitio pedregoso, donde no había tierra, y luego brotó, porque la tierra era poco profunda; pero, levantándose el sol, la agostó, y, como no tenía raíz, se secó. Otra cayó entre cardos, y los cardos crecieron y la ahogaron. Otra cayó sobre tierra buena y dio fruto, una ciento, otra sesenta, otra treinta. El que tenga oídos, que oiga. (Mt 13:1-9).*

Luego de la lectura de rigor, así como de la confrontación con el texto poético, se asume que las funciones intensionales pueden ayudar a distinguir el modelamiento intertextual de esta parábola hasta su personificación poética.

Dolezel Ludomir (1999) sostiene que una extensión transporta hacia el mundo un significado a través de un metalenguaje, de un sistema de representación normalizado. Es de ese modo cómo se presenta la parábola, a través del código de la lengua, personificado en una forma comunicativa prosaica: la parábola es un texto escrito en prosa (p. 198).

Por otro lado, el texto poético “ES” está configurado extensionalmente a través del metalenguaje literario, y aun cuando el poema tiene rasgos prosaicos, esta es una prosa poética, de ese modo lírico se dirige hacia el mundo. El volver a escribir la parábola es un acto extensional y, asimismo, intensional, porque ambos fenómenos son complementarios.

Un producto intertextual da cuenta de un lector con capacidad creadora: un lector constructor que, por supuesto, no es un lector cualquiera. El lector creador captura la extensión e intensión de un texto, se adentra en el hecho y su significación: su textura, su valor intensional. En esta tarea se pone en contacto intelectual y afectivo con el texto, la procesa y abstrae, la asimila, para finalmente transformarla, imprimiéndole una nueva extensión e intensión. Podemos decir que un objeto literario intertextual eleva a un segundo nivel la extensión y la intensión del texto base. En el caso del estudio, el narrador poeta destruye la construcción prosaica de “LPDS” para poetizarla y, con esta transformación, sobredimensionar la extensión e intensión.

Transformar la naturaleza prosaica de la parábola –despojarla de su primera normalización–, investirla de una versión poetizada, es dotar al texto base –“LPDS”– una nueva extensión e intensión: la poética. Esta extensión e intensión la desacraliza y la torna estética, más cercana al mundo, más lejana de la religiosidad cristiana; esta nueva normalización es su nueva textura, en la que resalta la intensión.

Dolezel L. (1999) asegura que solo se logra un significado efectivo a través de la dimensión intensional, pues el lenguaje literario adquiere un plano semántico superior al común: esto se distingue en las figuras, en el valor de las rimas, en la sonoridad, en los recursos poéticos y otros significados ocultos, como la metáfora, la gestualidad, los modos discursivos: todos estos elementos amplifican la constitución intensional; y ello se distingue en la textura (p. 201).

En el siguiente fragmento del texto poético se ilustra lo manifestado:



EL SEMBRADOR

<i>La semillas brillaban en mi alforja, cada grano</i>	1
<i>parecía vivo. La misma luz</i>	2
<i>hacia más ominosos a los cuervos que me sobrevolaban.</i>	3
<i>Me libre de ellos arrojándoles puñados de mi precioso grano.</i>	4
<i>–Regalo inútil– me dijo el hombre que me observaba</i>	5
<i>apoyado en el cerco de mi campo– el dios</i>	6
<i>de esas aves es solo de comer y defecar.</i>	7
[...].	

Lo primero que salta a la vista y a los sentidos es la estructura del texto, que está segmentado en estrofas y versos. No hay rima ni métrica definidas; los versos son encabalgados; se incorporan marcas de diálogo y la voz de un testigo, con capacidad de emitir juicios respecto al quehacer de un supuesto sembrador (en el verso 5 del poema hay marcas textuales de diálogos y una voz a modo de soliloquio). Aparece la indicación: “... me dijo el hombre...” (en el verso 5). Los dos primeros versos, por ejemplo, expresan, sirviéndose de la prosopografía, la cualidad de las semillas: “brillaban”, “parecían vivos”. Asimismo, la designación descriptiva precisa “el hombre”, en reemplazo del nombre propio Jesús, que la enciclopedia del lector común identifica sin ningún esfuerzo; este es un acto de regulación de la textura<sup>12</sup>, que acentúa la intensidad.

La configuración de estas tres primeras estrofas, como se aprecia, no contiene nada literal respecto a la “LPDS”. Este segmento poético es una incrustación extensional e intensional natural, producto de lo implícito o de la referencialidad que otorga la parábola. Poéticamente encaja con armonía en el poema. Con esta textura renovada se hace notar –una vez más– la nueva extensión e intensión del poema

**La autenticación**

En la literatura el texto ficcional es quien crea mundos y la existencia de este se sustenta en la función intensional de la autenticación. La construcción de mundos nace como producto de

<sup>12</sup> Ludomir Dolezel. *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. p. 203 –

la fuerza performativa, en ella la existencia ficcional no se somete a la “verdad”, y en virtud de este no sometimiento se autentifica, pues los enunciados tienen las condiciones apropiadas de éxito. Dolezel dice:

*La fuerza de autenticación del texto ficcional, su capacidad para crear mundos ficcionales, es un tipo especial de la fuerza performativa. Si se enuncia con éxito, el performativo literario transforma una posible entidad en un hecho ficcional. Dicho de otro modo, el hecho ficcional es una posible entidad que un acto afortunado de habla literario autentifica. (Dolezel, L. 1999: 210-211).*

Aun cuando la “LPDS” describe un pasaje de la vida de Jesús, registrado en los evangelios de la Biblia, que es la fuente histórica que registra la concepción religiosa y cristiana del mundo hebreo y de la civilización cristiana actual, y, en ese sentido, manifiesta una verdad, esta se constituye en la realidad que asimiló el lector constructor para generar la ficción poética “ES”. Es indiscutible que el texto poético transforma la parábola; no la copia ni la explica, la literaturiza, la ficcionaliza, y en virtud de esta operatividad incorpora elementos retóricos, sémicos y actanciales fictivos, dotándole de una textura nueva.

El lector constructor es, en este caso, el productor del texto, el autor; sin embargo, la textura y los actos ilocutivos y semánticos le corresponden al poeta narrador. Por lo relevado aquí, se asume que es el poeta narrador y las personas ficcionales –Jesús y el sembrador– quienes autentifican el poema “ES”.

Dolezel, L. (1999) manifiesta que la semántica de los mundos posibles nos permite formular con mayor precisión su condición de verdaderas: no es la concordancia con las afirmaciones con el narrador sino más bien la correspondencia con los hechos ficcionales.” (p. 216).

En el poema “ES” los elementos enunciados y el universo presentado se corresponden con coherencia y dotan de autonomía al corpus poético ficcional. Sin embargo, hay más recursos para autentificar un objeto literario. Los modos Er e Ich construyen en el poema “ES” discursos fictivos, narraciones monológicas no naturales.

La forma subjetiva Er en el poema tiene la siguiente textura: Er alude a Jesús, a quien no se le identifica con su nombre propio, sino a través de una descripción precisa. En todo el poema es implícita la forma Er. Aquí los ejemplos:

Ej. 1: Er implícito:

–Regalo inútil– me dijo el hombre que me observaba 5

Ej. 2

–En las grietas húmedas asomarán pequeñas plantas  
regocijos de un día, 10  
cuyos pies no podrán con la piedra –dijo el hombre. 12

Ej. 3

–No convive el trigo con el cardo –me advirtió el hombre– 16

Ej. 4

–Tendrás el granero lleno –me aseguró el hombre, y 21

En todos los casos, versos 5, 12, 16 y 21, los enunciados marcados en negrita contienen a la tercera persona: Er (él).

La forma Ich (yo) también tiene presencia performativa en el poema, aun cuando es implícita su personificación; le pertenece al narrador monológico. En la primera estrofa aparece como complemento preposicional; en el ejemplo 3, en forma enclítica. En los demás casos equivale a un yo. Aquí los ejemplos:

Ej. 1: Ich como complemento preposicional:

La semillas brillaban en mi alforja, cada grano 1

Ej. 2: Ich implícito:

Me libré de ellos arrojándoles puñados de mi precioso grano. 4

Ej. 3 Ich en la forma enclítica:

–Regalo inútil– me dijo el hombre que me observaba 5

Ej. 4 Ich implícito:

Empecé a sembrar. El límite de mis tierras es un pedrerío 8

Ej. 5 Ich implícito:

Luego arrojé semillas entre los cardos 13

Y llegué a la tierra barbechada. 19

Hice el voleo como se ofrece zalemas a un dios. 20

La forma Er y los discursos que registra revelan acciones subjetivas. Por ejemplo: “... cada grano / parecía vivo. / La misma luz / hacía más ominosos a los cuervos que me sobrevolaban.”; revelan creencias: “Hice el voleo como se ofrece zalemas a un dios.”; así también emociones, suposiciones.

La forma Ich, por otra parte, ostenta la facultad doble de habla, produce una narración monológica en el que el discurso construido es emitido por él, sin mediar el interlocutor; por ejemplo, cuando es quien manifiesta algo: “Me libré de ellos arrojándoles puñados de mi preciosos grano”; cuando reproduce el discurso del otro: “–En las grietas húmedas asomarán pequeñas plantas / regocijos de un día, / cuyos pies no podrán con la piedra –dijo el hombre. La forma Ich tiene el conocimiento necesario y privilegiado que le faculta a construir mundos, pero es una persona ficcional y sus discursos son no naturales, literarios. De este modo las formas Er e Ich, en virtud de la autoridad que ostentan, son entidades que autentifican la ficción literaria. Toda esta distinción, confrontada y explicada, autentifica el

## LA SATURACIÓN

### Hechos, huecos y lo implícito

Los evangelios de la Biblia son textos incorporados de antiguo en la formación espiritual de la humanidad. La esencia religiosa del hombre es la fuerza motora que lo vincula con el texto hebreo. Se puede asegurar, independientemente de la fe religiosa que cada quien pueda ejercer, que la Biblia es el patrimonio cultural de la humanidad. En virtud de esta verdad, los hombres están familiarizados con los textos bíblicos y, de esta suerte, el poema “ES” es acogido con facilidad.

No obstante, el poema aludido no recrea fielmente el texto evangélico. A saber, la parábola –género literario bíblico del Nuevo Testamento– es una narración que manifiesta de modo oculto una enseñanza moral. En la parábola que se revisa no se registran marcas textuales de diálogo y existe un solo narrador: Jesús. Es decir, en esta primera extensión e intensión, la textura expresa su naturaleza religiosa y se distingue la intencionalidad bíblica.

En el poema “ES” la configuración es otra. El lector constructor lee y procesa la parábola; luego desarticula su forma prosaica y la poetisa y, finalmente, deja su voz al poeta narrador, que es a quien escuchamos. Esta transformación literaria es conocida en la teoría intertextual como cita poética<sup>13</sup>. Así, el poema presenta una renovada extensión e intensión, haciendo uso de los datos implícitos.

<sup>13</sup> En la teoría de J. Martínez (2001), la cita poética consiste en transformar un texto narrativo, o de otra naturaleza, en texto poético. Véase *La intertextualidad literaria*, p. 86.

Se entiende que la parábola en boca de Jesús está dirigido a un público receptor: Jesús se dirige a alguien. Se infiere que en la parábola existe un emisor, un receptor y un asunto. Con estos elementos sugerentes se personifican al sembrador, que es quien pone en escena la tarea de sembrar; a Jesús, representado por una descripción precisa: “el hombre”, a quien se le escucha su voz sentenciosa. De este modo la parábola adquiere una nueva textura, una extensión e intensidad renovada, actualizada. El lector común hallará en el poema la conocida parábola; si halla hechos diferentes, o algún hueco, la completará con su conocimiento y experiencia vital. Dolezel dirá:

*La imaginación del lector, al recrear el mundo, “llena los huecos a su manera. A medida que lea, tomará su propia decisión sobre cómo se ha de llenar el hueco. (...) el lector de Iser reconstruye el mundo ficcional guiado por su experiencia vital, es decir, por su comunicación con objetos y mundos completos.” (Dolezel, L. 1999: 243).*

Con la información implícita sugerida en el texto, el lector podrá acercarse con seguridad a la esencia del texto, para interpretarla y capturar su verdadero significado.

### La enciclopedia ficcional

Dolezel L. (1999) expresa que las diversas enciclopedias ficcionales ayudan a recuperar el significado implícito en los textos. El conocimiento de la enciclopedia, en ese sentido, es importante para que el lector interprete y reconstruya el mundo ficcional (p. 257).

Al lector del poema “ES” le será fácil hacer uso de su enciclopedia. Aun cuando el texto evangélico –texto base– no es un producto ficcional, este constituye su patrimonio cultural religioso. Este conocimiento le ayudará a confrontar, entender e interpretar la textura del poema.

### CONCLUSIONES

1. El estatuto ficcional y su correspondiente teorización es consustancial con la poesía lírica. La concepción referida a la poesía que la personificaba de subjetiva e incapaz de crear mundos ficcionales es equivocada. Los estudios de Cascales y Batteux demuestran que tal planteamiento es incorrecto y demostraron con fundamentos teóricos, de base aristotélica, que la poesía lírica activa mundos ficcionales.

2. El lector constructor, a través de una edificación intertextual, es capaz de sobredimensionar la extensión e intensidad primarias. El objeto literario transformado, actualizado –como el poema “El sembrador”– manifiesta una nueva textura y esta genera, como es natural, una nueva extensión e intensidad.
3. La extensión e intensidad narrativa adquieren una textura diferente, más intensa, en la textura poética.
4. Lo implícito y la enciclopedia ficcional acercan al lector a la esencia del texto ficcional para interpretarla con éxito.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

#### REFERENCIAS PRINCIPALES

Nácar y Fuster, Eloíno y Colunga O. P (1960). Alberto. *Sagrada Biblia*. Décima Edición. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Watanabe, José (2002). *Habitó entre nosotros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica.

#### REFERENCIAS SECUNDARIAS

Agamben, G., et al (1999). *Teorías sobre la lírica*. Madrid: Arco/Libros.

Brioschi, F. Y Di Girolamo, C. (2000). *Introducción al estudio de la literatura*. 5.a ed. Barcelona: Ariel.

Dolezel, Ludomir (1997a). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco/ Libros.

----- (1999b). *Heterocósmica*. Ficción y mundos posibles. Madrid: Arco/Libros.

Fontanille, Jacques y Zilberberg, Claude (2004). *Tensión y significación*. Lima: Fondo de desarrollo Editorial Universidad de Lima.

Genette, Gerard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

López-Casanova, Arcadio (1994). *El texto poético. Teoría y metodología*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Martínez, José (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Zilberberg, Claude (2006). *Semiótica tensiva*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima.

\*Docente adscrito a la E.P de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

# LAS MATEMÁTICAS COMO FUNDAMENTO DE LA CIENCIA

Adalberto LUCAS CABELLO  
Caleb Josué, MIRAVAL TRINIDAD

## RESUMEN:

Habría que hacerse la pregunta, ¿por qué las matemáticas son el fundamento de las ciencias?, otros se preguntan ¿son las matemáticas esencia de las cosas? Por nuestra parte ensayaremos una primera respuesta, las matemáticas son el fundamento de las ciencias porque ellas –las matemáticas- como disciplinas esenciales sirven de base a la ciencia, son su cimiento en que estriba y sobre el que se funda. Aquello considerado como principio sobre el cual reposa la ciencia. No debemos dejar de mencionar que su influencia es en mayor medida en las ciencias naturales que en las ciencias sociales. LAUNAY (2017), publica *La gran novela de las matemáticas*, en ella, cuando se traslada a la época Paleolítica manifiesta: “En el rincón del campamento, los talladores están en plena faena. Uno de ellos coge un bloque de sílex todavía virgen, tal como lo encontró unas horas antes. Se sienta sobre la tierra –probablemente con las piernas cruzadas-, apoya la piedra en el suelo, la sujeta con una mano y, con la otra, golpea el borde con una piedra maciza. Se desprende una primera esquirla. Observa el resultado, da la vuelta a su sílex y golpea una segunda vez por el otro lado. Las dos primeras esquirlas así desprendidas en ambas caras dejan una arista cortante en el borde del sílex. Ya solo falta repetir la operación por todo el entorno. En algunos lugares, el sílex es demasiado grueso o demasiado ancho, y hay que quitar trozos más grandes para dar al objeto final la forma deseada. Porque la forma de bifaz no se deja al azar ni a la inspiración del momento. Se piensa, se trabaja y se transmite de generación en generación. Encontramos diferentes modelos según la época y el lugar de fabricación. Algunos tienen forma de gota de agua con una punta sobresaliente; otros, más redondeados, presentan el perfil de un huevo, mientras que otros se acercan más a un triángulo isósceles con los lados levemente abombados. No obstante, todos tienen algo en común: un eje de simetría. ¿Tendría una finalidad práctica esta geometría o sería simplemente una intención estética lo que empujó a nuestros antepasados a adoptar estas formas? Es difícil saber. Lo cierto es que esta simetría no puede ser fruto del azar. El tallador debía premeditar su golpe. Pensar en la forma antes de realizarla. Construirse una imagen mental, abstracta, del objeto que quería ejecutar. En otros términos, hacer matemáticas” (pp. 14-15).

## PALABRAS CLAVES

Fundamento, matemáticas, ciencia, geometría, física, química, economía, ciencias sociales.

## ABSTRACT

The question should be asked, why are mathematics the foundation of science? Others ask themselves: are mathematics the essence of things? For our part we will try a first answer, mathematics is the foundation of science because they - mathematics- as essential disciplines are the basis of science, are the foundation on which it rests and on which it is based. That considered as the principle on which science rests. We must not fail to mention that its influence is to a greater extent in the natural sciences than in the social sciences. LAUNAY (2017), publishes *The great novel of mathematics*, in it, when it moves to the Paleolithic era states: "In the corner of the camp, the carvers are in full operation. One of them takes a still virgin block of flint, just as he found it a few hours before. He sits on the ground -probably with his legs crossed-, rests the stone on the ground, holds it with one hand and, with the other, hits the edge with a solid stone. A first splinter emerges. Observe the result, flip its flint and hit a second time on the other side. The first two splinters detached on both sides leave a sharp edge on the flint edge. Now we just need to repeat the operation for the whole environment. In some places, the flint is too thick or too wide, and larger pieces have to be removed to give the final object the desired shape. Because the shape of a bifaz is not left to chance or to the inspiration of the moment. It is thought, worked and transmitted from generation to generation. We find different models according to the time and place of manufacture. Some are shaped like a water drop with a protruding tip; others, more rounded, present the profile of an egg, while others are closer to an isosceles triangle with slightly curved sides. However, they all have something in common: an axis of symmetry. Would this geometry have a practical purpose or would it simply be an aesthetic intention that prompted our ancestors to adopt these forms? It is difficult to know. The truth is that this symmetry can not be the result of chance. The carver had to premeditate his blow. Think about the form before doing it. To build a mental, abstract image of the object that I wanted to execute. In other words, do mathematics "(pp. 14-15).

## KEY WORDS

Foundation, mathematics, science, geometry, physics, chemistry, economics, social sciences.

## INTRODUCCIÓN

HAWKING (2011), describe magistralmente el rol de las matemáticas en el desarrollo de las ciencias, lo hace en su obra Dios creó los números, expone:

A lo largo de los siglos, los esfuerzos de estos matemáticos han ayudado a dotar de mayor profundidad nuestra propia comprensión: que la tierra es redonda, que la misma fuerza que hace caer una manzana es también la responsable del movimiento de los cuerpos celestes, que el espacio es finito y no eterno, que tiempo y espacio están entrelazados y envueltos por materia y energía, que el futuro solo puede determinarse a través de la probabilidad... Semejantes innovaciones en nuestra manera de percibir el mundo han ido siempre de la mano de revoluciones en el pensamiento matemático. Así por ejemplo, Isaac Newton nunca hubiera podido formular sus leyes sin la geometría analítica de René Descartes o sin las invenciones de cálculo del propio Newton. También resulta difícil de imaginar el desarrollo de la electrodinámica o de la teoría cuántica sin los métodos de Jean Baptiste Joseph Fourier o sin el trabajo en cálculo y pionera teoría de funciones complejas de Carl Friedrich Gauss y Agustín-Louis Cauchy. Del mismo modo hay tener en cuenta el trabajo de Henri Lebesgue sobre la teoría de la medida para valorar la rigurosa comprensión que hoy tenemos de las teorías cuánticas formuladas por John von Neumann. Tampoco Albert Einstein hubiera podido completar su teoría general de la relatividad sin el conocimiento de las innovadoras ideas geométricas de Bernhard Riemann. Finalmente hay que mencionar a Pierre Simon Laplace, sin cuyo pionero desarrollo de los conceptos de probabilidad y estadística la ciencia actual tendría mucho menos peso, o aun ninguno.

Quizá por ello, en todas las edades, la Física ha dedicado su máximo esfuerzo intelectual a las matemáticas. Pero la Matemática es más que una herramienta y un lenguaje para la ciencia. También es principio y fin en sí misma, y, como tal han influenciado nuestra visión del mundo a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo Karl Weierstrass nos cedió una nueva idea de lo que significaba para una función el ser continua, y el trabajo de Georg Cantor revolucionó la

concepción general del infinito. De otra parte, las Leyes del pensamiento de George Boole demostraron que la lógica era un sistema de proceso sujeto a leyes idénticas a la del álgebra, lo que iluminó la propia naturaleza del pensamiento y permitió finalmente su parcial mecanización, es decir, la moderna computación digital. La potencia y los límites de esta computación digital fue iluminada por Alan Turing, mucho antes incluso de las sofisticadas computaciones fueran posible. Kurt Gödel, por fin, consiguió demostrar un teorema que perturbaba a muchos filósofos –así como quienes creían en una verdad absoluta–: que en un sistema lógico suficientemente complejo (como el de la aritmética) existen enunciados que no pueden ser probados ni refutados. Por si fuera poco, también probó que la cuestión de si el sistema en sí mismo era lógicamente consistente no podía tampoco ser demostrado dentro de los límites del propio sistema [...] Como ocurrió en el pasado, el desarrollo futuro de las matemáticas afectará sin duda, de forma directa o indirecta, a nuestra forma de vivir y de pensar. Las maravillas del mundo antiguo, como las pirámides de Egipto, fueron física. Como ilustra este volumen, las mayores maravillas del mundo moderno se encuentran en nuestro propio entendimiento (pp. XIII – XIV).

Veamos el siguiente caso, Hewitt, en su tan famoso libro Física conceptual (2007), escribe: “El distintivo de una buena ciencia es la medición. Lo que conozcas acerca de algo suele relacionarse con lo bien que pueda medirlo. Así lo anunció acertadamente Lord Kelvin, famoso físico del siglo XIX: “Con frecuencia digo que cuando puedas medir algo y expresarlo en números, quiere decir que conoces algo acerca de ello. Cuando no lo puedas medir, cuando no lo puedas expresar en números, tu conocimiento es insuficiente y poco satisfactorio. Puede ser el comienzo de un conocimiento, pero en cuanto tu pensamiento, apenas has avanzado para llegar a la etapa de la ciencia, cualquiera que esta sea.” La medición científica no son algo nuevo, sino que se remontan a la Antigüedad. Por ejemplo, en el siglo III A.C., se realizaban mediciones bastante exactas de los tamaños de la Tierra, la Luna y el Sol, así como la distancia entre ellos”.



La medida, en la Física, implica hacer de la Matemática su fundamento, su principio, que le sirve de base, sobre la que se apoya para construir el edificio de una ciencia propiamente dicha.

La Química no podía ser ajena a esta necesidad, la medida le permitió a Antoine Laurent Lavoisier encontrar el camino correcto para hacer de la química una ciencia, a decir de Hewitt "... un cuerpo de conocimientos que describe el orden dentro de la naturaleza y las causas de ese orden". Asimov en su Breve historia de la química, incluye un título El triunfo de la medida, en ella nos dice: "Desde el principio de sus investigaciones químicas, Lavoisier reconoció la importancia de las mediciones precisas. Así su trabajo importante, en 1764, trata sobre una investigación de la composición del yeso: lo calentó para extraer el agua que contenía, y midió luego la cantidad de agua liberada. Unió así a los que, como Black y Cavendish, aplicaban la medición a los cambios químicos- Lavoisier, sin embargo, era más sistemático, y la utilizó como instrumento con el que derribar la antigua teoría que, ya inservible, no harían sino entorpecer el progreso de la química".

A Lavoisier con justicia se le reconoce como el principal gestor y responsable de la revolución química, también creador y padre de la química moderna. Para él la medición era fundamental en la química, por eso utilizaba la balanza, el termómetro para pesar y medir; además el gasómetro, el barómetro, actitud científica que nos dice claramente la importancia de lo cuantitativo en la investigación de la química.

Además debemos añadir que Lavoisier con originalidad introdujo la precisión y las matemáticas para realizar sus experimentos y el análisis de los datos.

Podemos notar que para la revolución de esta ciencia fue fundamental la presencia de las matemáticas para darle explicación y justificación racional a la nueva química moderna, en otros términos diremos que las matemáticas se constituyen en la razón de ser de las ciencias.

Cohen, en su libro *Revolución en la ciencia* (2002) refiriéndose al aporte de Lavoisier señala que: "El aspecto central de la revolución química fue la refutación de la teoría del "Flojisto" [...] la revolución química se apropió de un principio general denominado la "Conservación de la masa" o "Conservación de la materia", según el cual la masa (o peso) total de todas las sustancias que intervienen en una reacción química deben ser exactamente igual a la masa (o peso) de todas las

sustancias producidas. Este principio, que ahora es válido para todas las ciencias, no era esencial en la teoría química de la época".

Podemos notar que la medida, expresión matemática de una cantidad fue fundamental para Lavoisier, pues ella le condujo a establecer la ley de conservación de la masa. Con justicia Cohen dirá: "Es evidente que la revolución química de Lavoisier satisface todos los criterios para que se la considere una revolución en la ciencia. Fue reconocida como tal por sus contemporáneos y por todos los historiadores y científicos posteriores. La ciencia y el lenguaje de la química han seguido las pautas establecidas por una revolución. Por ello, la Revolución química es un ejemplo paradigmático de una revolución en la ciencia".

Hewitt en un subtítulo: Matemáticas: El lenguaje de las ciencias, de su obra física conceptual desde que las matemáticas y las ciencias se integraron hace unos IV siglos, la ciencia y las condiciones de vida han progresado en forma asombrosa. Cuando las ideas de las ciencias se expresan en términos matemáticos, son concretas. Las ecuaciones de las ciencias son expresiones compactas de relaciones entre conceptos. No tienen los múltiples sentidos que con tanta frecuencia confunden la discusión de las ideas expresadas en lenguaje cotidiano. Cuando los hallazgos en la naturaleza se expresan matemáticamente, son más fáciles de comprobar o de rechazar usando experimentos. La estructura matemática de la física se hace evidente en muchas de las ecuaciones. Las ecuaciones son guías de razonamiento que demuestran las conexiones entre los conceptos de la naturaleza. Los métodos de las matemáticas y la experimentación han guiado a la ciencia hacia un éxito enorme".

GRIBBIN (2001) La coincidencia no pasaba de ser aproximada y se basaba en una creencia mística según la cual los cielos deben estar gobernados por la geometría, en vez de basarse en algo que pudiéramos llamar ciencia. Este modelo quedó obsoleto en cuanto el propio Kepler demostró que la órbita de los planetas era elíptica, es decir, como una circunferencia que, en vez de ser circular, es alargada. De todas formas, hoy día sabemos que hay más de seis planetas, por lo que no tiene sentido una interpretación geométrica en estos términos (p. 58).



Debemos considerar que por su profunda fe religiosa Kepler fue luterano, por su razonamiento lógico aceptó la teoría heliocéntrica de Copérnico, con errores propios de su época intentó inicialmente a partir del misticismo explicar que el cielo obedecía al gobierno de la geometría, pero como bien señala Stephen Hawking “Si alguna vez se otorgara un premio a la persona que a lo largo de la historia más se ha obstinado en la búsqueda de la precisión absoluta, éste podría obtenerlo el astrónomo alemán Johannes Kepler...” esta actitud por la precisión le condujo, entre otras cosas, a rectificarse y señalar desde la mirada de la razón que la órbita de los planetas era elíptica. Equivocado o no, místico o no, Kepler intentó hacer de la geometría una disciplina matemática que explicara por qué el sistema solar es como es.

No detuvo sus pasos ahí, continuó avanzando por la orilla de las matemáticas; contemplemos la siguiente situación que Hawking nos narra: “Brahe dedicó muchos años de su vida a catalogar y medir cuerpos celestes, pero carecía de las aptitudes matemáticas y analíticas necesarias para comprender el movimiento planetario. Hombre de fortuna considerable, Brahe contrató a Kepler para interpretar sus observaciones sobre la órbita de Marte, que tanto había confundido a los astrónomos durante años. Con grandes dificultades, Kepler consiguió interpretar los datos de Brahe sobre el movimiento de Marte como una órbita elíptica, y este éxito otorgó credibilidad matemática al modelo heliocéntrico copernicano”.

Dos asuntos en este párrafo, el primero, los esfuerzos de astrónomos y de la propia astronomía, no encuentran coherencia distanciados de las matemáticas. El ejemplo claro es Tycho Brahe. Contrariamente cuando las ciencias modernas, entre ellas la astronomía, apoya sus observaciones y sus inferencias en las matemáticas, encuentran una explicación más lógica, son más exitosas. Esto es, las matemáticas por necesidad teórica se van constituyendo en base, fundamento de las ciencias.

Cuando Gribbin en su *Historia de la ciencia: 1543-2001*, en el Capítulo 4, titula La ciencia encuentra su fundamento y parte señalando “La ciencia se escribe en el lenguaje de las matemáticas, como constató Galileo. Pero este lenguaje estaba lejos de haber llegado a su desarrollo pleno en la época de Galileo, y el lenguaje simbólico que hoy reconocemos automáticamente como matemáticas – el lenguaje de fórmulas tales como  $E=mc^2$  y el modo en que podemos expresar las curvas geométricas mediante funciones – tuvo que ser inventada antes

que los físicos pudieran utilizar ampliamente las matemáticas para describir el mundo en que vivimos”.

Expresado de modo más sencillo Gribbin nos hace ver y recordar que el fundamento de las ciencias son las matemáticas.

## DISCUSIÓN

HANSEN-LOVE y otros (2017) ... las matemáticas son para la ciencia un modelo de rigor, precisamente porque sus herramientas son a priori, es decir, sin equivalente en la experiencia sensible (312).

El desarrollo y desenvolvimiento de las matemáticas en el espacio y el tiempo nos dice que en el siglo XVII, esta ciencia, se distancia de la filosofía natural, por entonces; hoy conocida como física, esta separación no significa un total alejamiento, decimos esto porque las matemáticas le suministra a la física un lenguaje apropiado para enunciar las leyes descubiertas como producto de la aplicación del método científico denominado experimental.

## CONCLUSIONES:

1. Las matemáticas son el lenguaje de la naturaleza y del cosmos.
2. En la Física y la Química la medición solo puede darse en términos matemáticos.
3. Las matemáticas como fundamento de las ciencias sociales es débil.
4. Las matemáticas con permiten entender al mundo.
5. Las matemáticas nos permiten tener una comunicación clara y fluida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- STEWART, I. (2014), *Los grandes problemas matemáticos*, Barcelona, España: Editorial Planeta S.A.
- GRACIÁN, E. (2011), *Los números primos: un largo camino al infinito*, España: EDITEC.
- (ALLEN, J. (2010), *Más allá de los números*, Barcelona, España: Editorial Tusquets Editores S.A.

# LA PEDAGOGÍA DE LA COMPRENSIÓN Y LAS IMÁGENES MENTALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

*Jani Monago Malpartida*

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, FCE, Huánuco, Perú  
jammscorp@outlook.com.pe

## RESUMEN

La investigación tuvo como propósito determinar la relación que existe entre la pedagogía de la comprensión y las imágenes mentales en los estudiantes de la educación superior universitaria. Al respecto, diremos que urge al sistema universitario la necesidad de cambiar los procesos de aprendizaje hacia el arte de enseñar a comprender, hacer pedagogía de la comprensión, a fin de evitar el síndrome del conocimiento frágil. Las imágenes mentales permiten el desarrollo del conocimiento holístico y coherente. Desde situaciones básicas hasta las más complejas. La metodología se enmarcó dentro del tipo descriptivo - explicativo, con diseño correlacional. Los resultados obtenidos de la prueba de hipótesis demuestran que el valor calculado de la  $x^2_{calculado} = 14,00$  es mayor significativamente respecto a la  $x^2_{crítica} = 9,49$ , en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se afirma que la Pedagogía de la comprensión y las imágenes mentales, con un nivel de significación de 0.05, corrobora que están relacionadas significativamente. Por tanto, existe una relación recíproca entre la pedagogía de la comprensión y las imágenes mentales porque ayuda a desarrollar capacidades de comprensión.

## PALABRAS CLAVE:

Pedagogía comprensión, imágenes mentales.

## ABSTRACT

The purpose of the research was to determine the relationship that exists between the pedagogy of comprehension and mental images in students of university higher education. In this regard, it is urgent for the university system to change learning processes towards the art of teaching to understand, to make pedagogy of understanding, in order to avoid the fragile knowledge syndrome [1]. Mental images allow the development of holistic and coherent knowledge [2]. From basic situations to the most complex ones. The methodology was framed within the descriptive - explanatory type [3], with correlational design [5].

The results obtained from the hypothesis test show that the calculated value of the calculated  $x^2 = 14.00$  is significantly greater with respect to the  $x^2_{critic} = 9.49$ , consequently, the null hypothesis is rejected and it is affirmed that the Pedagogy of understanding and the mental images, with a level of significance of 0.05, corroborates that they are significantly related. Therefore, there is a reciprocal relationship between the pedagogy of understanding and mental images because it helps to develop comprehension skills.

## KEY WORDS:

Pedagogy, understanding, images mental.

## INTRODUCCIÓN:

Epistemólogos y científicos han puesto en evidencia, justamente, que el fluir mismo del pensamiento humano, incluido el científico, tiene sus raíces, precisamente en imágenes “mentales” más propias del visionario y del soñador, que sólo en un momento ulterior se seleccionan, se depuran y, por así decirlo, se normalizan a través del filtro de la racionalidad (Torald di Francia, 1977, p, 10-13).

Motivo por el cual, una de las necesidades urgentes que tiene el sistema universitario, es brindar a los estudiantes metodologías que permitan el desarrollo de los procesos conceptuales a través de imágenes mentales. Para Hernández Rojas, G. (2010) La ciencia cognitiva contemporánea tiene su respuesta favorita: imágenes mentales. En términos generales, una imagen mental es un tipo de conocimiento holístico y coherente; cualquier representación mental unificada y abarcadora que nos ayuda a elaborar un determinado tema.

Asimismo, Chomsky, 1979. Manifiesta que, en el desarrollo del lenguaje y la comprensión intervienen varios procesos: la maduración, ya que el proceso de hablar y comprender lo que nos dicen requiere de desarrollo de estructuras cerebrales, de igual manera interviene en el aprendizaje. Por tanto, es un proceso mental complejo, que involucra destrezas y funciones como la percepción, el lenguaje y la memoria.

Al respecto, Perkins, manifiesta que la pedagogía de la comprensión es el arte de enseñar a comprender; que el estudiante, aprenda para qué sirve el conocimiento, cómo lo percibe, en dónde y cómo lo va aplicar; de manera que comprenda la verdadera naturaleza de los conceptos que va aprendiendo. Sin embargo, cabe resaltar que hablar del conocimiento y la comprensión requiere de una claridad conceptual. En este caso, el conocimiento, son las teorías, leyes, teoremas, conceptos y la comprensión requiere de un nivel más alto de entendimiento, desde el ¿Cómo?, ¿Por qué? ¿Para qué le va servir? ¿Cómo lo va aplicar? Según Perkins, menciona que para que los alumnos comprendan de manera efectiva se necesitan desarrollar, lo que él llama actividades de comprensión. Estas secciones, son todas que le va servir para desarrollar un sentido más coherente de la información que va a adquirir, es una especie de capacitación intelectual, en el cual él va a moldear ese conocimiento para su perfeccionamiento conceptual.

Al respecto, Morín (2001) manifiesta que existe dos tipos fundamentales de comprensión: la comprensión intelectual, que se puede asociar al conocimiento; y la comprensión humana intersubjetiva, más próxima al concepto de saber. Si la comprensión intelectual es más distante, objetiva y analítica, la humana debe fundarse, en cambio, en la experiencia directamente vivida y en el ensimismamiento. La primera, que toma los recursos propios del pensamiento racional, lógico – científico, es, para usar una expresión de Bruner, pensamiento paradigmático; la segunda, la comprensión humana utiliza los medios característicos del pensamiento narrativo, que deben entenderse, no en un sentido literario, sino como instrumento fundamental para la construcción de la identidad personal y colectiva.

Perkins nos menciona tipos de actividades de comprensión los cuales permiten desarrollar capacidades y competencias en su procesos de desarrollo; siendo: **la explicación**: el cuestionamiento para darle un significado a todo conocimiento, **la ejemplificación**: es el significado con sus propias palabras, relacionando hechos prácticos con la diversidad del saber; **la aplicación** a base de ese conocimiento ya consolidado, puede refutar otros conceptos que se relacionan con el saber aprendido o con otros saberes; **Justificación**: corrobora ese saber aprendido, lo afirma mediante pruebas más precisas y específicas que avalan ese conocimiento; **Contextualización**: este nivel de comprensión es aún más superior, porque cumple ciertas funciones generales dentro de la materia. Este nivel de comprensión requiere una autonomía

del estudiante por investigar, es muy difícil que el educando se tome la molestia de hacer ese tipo de actividad, pero la labor del docente es incentivar ese espíritu indagador del aprendiz. **Generalización**: este nivel de comprensión le hará distinguir entre los diversos saberes que puedan refutar ese conocimiento y saber cuáles no, y cuáles pueden servir para comprobar las teorías aprendidas. Ayuda a discernir y excluir conceptos que se parecen a lo que ya se aprendió o por razones de contexto.

## MATERIAL Y MÉTODOS:

El estudio fue de tipo descriptivo, explicativo, con diseño correlacional, tuvo como propósito sustentar la relación que existe entre la pedagogía de la comprensión y las imágenes mentales en los estudiantes del VI ciclo de la carrera profesional de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación. La población de estudio se determinó a través de un muestreo no probabilístico dado que se optó por el grupo de estudiantes de la asignatura de didáctica de la Lengua y Literatura. Para la recolección de la información se utilizó una ficha de observación, la cual consta de 20 ítems, que sirvió para reconocer los procesos de desarrollo de la Pedagogía de la Comprensión teniendo en cuenta los niveles de conocimiento, actividades creativas, práctica reflexiva y la representación de la comprensión, como parte del arte en la enseñanza de la comprensión. Y sobre el reconocimiento de los procesos de las imágenes mentales la extrapolación, el conocimiento, la resolución de problemas y los procesos investigativos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con la finalidad de elevar el nivel de la investigación y darle carácter científico, se sometió a prueba las hipótesis planteadas, de modo que la contrastación sea generalizable, para lo cual se aplicó la prueba. Los resultados fueron procesados con la prueba Chi-cuadrado de Pearson; la prueba de hipótesis demuestra que el valor calculado de la  $\chi^2$  calculado = 14,00 es mayor significativamente respecto a la  $\chi^2$  crítica = 9,49, en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se afirma que la Pedagogía de la comprensión y las imágenes mentales, con un nivel de significación de 0.05, corrobora que están relacionadas significativamente. Por tanto, existe una relación recíproca entre la pedagogía de la comprensión y las imágenes mentales porque ayuda a desarrollar capacidades de comprensión. El análisis y procesamiento de la información sobre los datos de investigación, se realizó mediante la ficha de observación, estructurada con 20 ítems, con una ponderación numérica vigesimal de 00 a 20 para efecto de una medición estadística; y los procesos

de reconocimiento de las imágenes mentales fueron valorados con la cualificación de: A (logro destacado); B (logro previsto); C (en proceso) y D (en inicio); cuyos indicadores se definen detalladamente en el instrumento.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Chomsky, 1979. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Editorial Ariel. Universidad de Michigan.
- Hernández Rojas, G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. Primera edición. pp. 79-245. México. D.F. México.: Paidós.
- J. Piaget, *La Psicología de la inteligencia*, 3era ed. (Crítica Barcelona), pp 31-38
- Morin E.(2001). *Los siete saberes necesarios para la educación de futuro*. Barcelona: Paidos Iberica.
- Perkins, David (1984). *Expresión y comunicación*. Rupérez, María Crespí. (2011- pp. 140).
- Perkins, David (2003). *La Escuela Inteligente*. 3era edic. (Barcelona-España),pp 81 -96.
- R. Hernández, Fernández y Baptista, *Metodología de la investigación*, 6ta ed. (Mc. Graw Hill 2015), pp. 129-130.
- Toraldo di Francia, 1977, *ex absurdo*. Milano: Feltrinelli.,p, 10-13
- Wellman H, (2017) *La construcción de la mente: cómo se desarrolla la teoría de la mente*. Universidad de Michigan.



# EMPIRISMO Y EXPERIENCIA EN LOCKE

Arturo Lucas Cabello

## RESUMEN

El origen del empirismo de Locke está relacionado con su renuncia a las enseñanzas recibidas en Oxford, porque estas eran totalmente intrascendentes, plagadas de términos oscuros, de “búsquedas inútiles”, de relatos inverosímiles y de una alta dosis de peripatetismo. Mucho más antes ya Francisco Bacon, a los dieciséis años, harto de la filosofía aristotélica, se retiró del Colegio de la Trinidad, en Cambridge, para exponer el método inductivo, la observación y la experimentación como la brújula que debe guiar al espíritu humano en la reforma de las ciencias, condenando el silogismo por considerarlo como “incapaz de abarcar la naturaleza en su totalidad; liga el espíritu pero no las cosas”<sup>1</sup>.

## ABSTRAC:

The origin of Locke's empiricism is related to his rejection of the teachings received at Oxford, because these were totally inconsequential, plagued by obscure terms, "useless searches", improbable stories and a high dose of peripateticism. Much earlier, already at the age of sixteen, Francisco Bacon, fed up with Aristotelian philosophy, withdrew from the Trinity College in Cambridge to expose the inductive method, observation and experimentation as the compass that should guide the human spirit in the reform of the sciences, condemning the syllogism for considering it as "incapable of encompassing nature in its entirety; It links the spirit but not the things".

## PALABRAS CLAVE

Empirismo, silogismo, idea, sustancia, experiencia.

## KEYWORDS

Empiricism, syllogism, idea, substance, experience.

Locke y Bacon no se relacionan solo por su rechazo a la ciencia peripatética, sino por el deseo común de dar mejor y más perfecto uso al intelecto. Esto fue importante para el desarrollo de la nueva filosofía natural porque, así como “los instrumentos físicos aceleran y regulan el movimiento de la mano, los instrumentos intelectuales facilitan o disciplinan el curso del espíritu”<sup>3</sup>, afirmaba Bacon, dejando el tema para

la reflexión. Locke, en cambio, desarrolló el estudio del espíritu en sí mismo, sus capacidades, sus funciones y sus límites, para considerar luego la naturaleza del conocimiento humano. El invierno de 1670 fue crucial para Locke; constituye el punto de quiebre en el desarrollo de su epistemología, porque fue entonces que se percató que el conocimiento no podía establecerse sólidamente si no se examina antes nuestra propia capacidad cognitiva y ver, además, qué hechos están a nuestro alcance o por encima de nuestra comprensión. Consideró que antes de hacerse inquisiciones que no conducían a solución alguna de la duda “precisaba examinar nuestras aptitudes, y ver qué objetos están a nuestro alcance o más allá de nuestro entendimiento”<sup>4</sup>, y agrega, que una de las razones del Ensayo es precisamente el estudio del intelecto, esto es, del sujeto antes de lograr satisfacciones a través de la investigación:

*El primer paso hacia la satisfacción de algunas investigaciones que la mente del hombre fácilmente suscita era revisar nuestro propio entendimiento, examinar nuestras propias fuerzas y ver a qué cosas estaban adaptadas... los hombres extienden sus investigaciones más allá de su capacidad, y permiten... prolongar y aumentar sus dudas y para confirmarlos, por último, en un perfecto escepticismo. Si, en cambio, se consideraran bien nuestras capacidades, descubierto así el alcance de nuestro conocimiento y encontrado el horizonte que fija los límites entre las partes iluminadas y oscura de las cosas, entre lo que podemos comprender y lo que nos es incomprensible, el hombre quizá*

<sup>1</sup>BACON, F., *Novum organum*, pág. 28

<sup>2</sup>BACON, F., *Novum organum*, pág. 28

<sup>3</sup>Ibidem, pág. 27

<sup>4</sup>LOCKE, J., *Ensayo sobre el entendimiento humano*, pág. 7

*reconocería sin dificultad su ignorancia de lo uno; para dedicar sus pensamientos y sus lucubraciones, con mayor provecho, a lo otro*<sup>5</sup>.

El concepto de idea es gravitante en el empirismo de Locke, tanto así que lo considera como “objeto del acto de pensar”<sup>6</sup>, esto es de nuestro entendimiento. Pero no solo en Locke la idea es el elemento constituyente del conocimiento, sino que lo fue también para Descartes. Ambos aceptan la existencia de las ideas; igual sostienen que el contacto epistémico inmediato del sujeto cognoscente es con las ideas.

Según Locke, el entendimiento es el que marca la gran diferencia entre el hombre y los demás seres, de aquí que en él anidó el “propósito de investigar los orígenes, la certidumbre y el alcance del entendimiento humano”; pero este propósito no implica de ningún modo “las consideraciones físicas de la mente”, tampoco si “esas ideas, algunas o todas dependen o no de la materia”, sino “de la manera en que nuestros entendimientos alcanzan esas nociones que tenemos de las cosas”<sup>7</sup>.

En efecto, según el mismo Ensayo, no se inicia estudiando los límites entre la opinión y la certidumbre, sino estudiando el origen de la idea; el mismo Locke dice: antes “investigaré el origen de las ideas, nociones o como quiera llamarse, que un hombre... tiene en su mente”<sup>8</sup>. Es cierto, el Ensayo está copado del uso del término idea, lo dice el mismo Locke, esto porque él considera que este término:

*...sirve mejor para mentar lo que es el objeto del entendimiento cuando un hombre piensa, lo he empleado para expresar lo que se entiende por fantasma, noción, especie, o aquello que sea en que se ocupa la mente cuando piensa; y no pude evitar el uso frecuente de dicho término*<sup>9</sup>.

Locke y Descartes defienden la tesis de la idea como habitante de la mente. Dónde se produce la ruptura de este cordón umbilical, lo diremos así:

para Descartes, las ideas son simples contenidos de la mente, sobre todo, las ideas verdaderas son innatas, éstas no se pueden conseguir por otro medio sino a través de la razón, toda vez que estas ideas están por encima de todo aquello que podemos experimentar. De este modo Descartes buscaba ampliar los límites epistémicos del entendimiento; en cambio para Locke las ideas tienen su origen en la experiencia, iniciando Locke de esa manera, la formulación crítica, paradigmática y metodológica del empirismo cuya historia ya data desde los mismos griegos<sup>10</sup>.

*Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente de ese prodigioso cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra, de la experiencia: he allí el fundamento de todo nuestro saber, y de allí es de donde en última instancia se deriva*<sup>11</sup>.

<sup>5</sup> LOCKE, J., Ob. Cit., Introducción, págs. 20-21

<sup>6</sup> LOCKE, Ob. Cit., II, I, 1, pág. 83

<sup>7</sup> LOCKE, J., Ob. Cit., I, I, 2, pág. 17

<sup>8</sup> LOCKE, J., Ob. Cit., I, I, 3, pág. 18

<sup>9</sup> LOCKE, J., Ob. Cit., I, I, 8, pág. 21

<sup>10</sup> ROBLES, J., y SILVA, C., en el Prólogo del Ensayo citado aquí, dicen: “que Locke mantiene una tesis preferentemente (pero no únicamente) empirista, esto es, niega que haya – o que, incluso, pueda haber – algo como ideas innatas en las mentes de los hombres; pero esto no es lo mismo que mantener que sólo la experiencia, sin auxilio de la razón, basta para adquirir conocimiento” pág. XXX

En este mismo horizonte, destacando el empirismo y a su vez el lado racionalista de Locke, MACKIE, J., en su Problemas en torno a Locke, sostiene:

“He criticado el optimismo de Locke con respecto a las posibilidades de un conocimiento demostrativo en la teología, la ética, la geometría, y (en principio) la química y la medicina angélicas. En estos temas es donde encontramos las tendencias racionales más fuertes dentro de su pensamiento. En contraste, he defendido lo que es tal vez el corazón de su empirismo, la insistencia en que el conocimiento autoritativo de las verdades sintéticas requiere de apoyo empírico. Pero he argumentado que este principio no excluye el reconocimiento de que no sólo las capacidades innatas, sino también las propensiones innatas, las anticipaciones de estructuras específicas, e incluso lo que llamamos, en un sentido mínimo, pero bastante respetable, el conocimiento innato, bien puede hacer contribuciones significativas a nuestro aprendizaje sobre el mundo” pág. 276.

<sup>11</sup> LOCKE, J., Ob. Cit., I, I, 2, pág. 83



Pero aquí, en la experiencia lockeana, según Windelband, el dualismo de las sustancias finitas de Descartes está presente de manera implícita. Cuando Locke formula su dualismo de las dos fuentes de la ideas, a saber: la sensación y la reflexión, la primera está orientada al conocimiento del mundo extrínseco; en tanto la segunda, al conocimiento de las actividades del espíritu mismo, constituyéndose esta última, la “doctrina de la autocerteza”, en la más importante respecto al conocimiento del mundo extrínseco, del cual no podemos tener plena seguridad, por tanto, “solo es intuitivamente cierta la existencia de las ideas en el espíritu; que a ellos corresponde cosas, no es intuitivamente cierto, y la demostración solo puede indicar, a lo más, que una cosa allí está, pero nada predicar sobre esa cosa”<sup>12</sup>. Es cierto que la explicación mecánica de los hechos naturales y de los hechos de la vida, en su momento establecieron una radical diferencia entre el mundo externo y el mundo interno, también es cierto la afirmación de Windelband citado líneas arriba, pero no debemos tomar esa afirmación como cierta para toda la epistemología de Locke, porque la intuición, es un conocimiento que se aplica solo al conocimiento de nuestra propia existencia, mas no al conocimiento de las partículas o sus accidentes, cuyo conocimiento demanda fundamentalmente pruebas. Puedo dudar de las demás cosas, pero de mi propia existencia de ningún modo, “el conocimiento que tenemos de nuestra propia existencia es intuitivo”, sentencia Locke (Ensayo, IV,IX,3,pág.620).

Además el mismo Windelband reivindica los méritos filosóficos de Locke y sostiene que este no está completamente de acuerdo con la afirmación anterior sobre una ruptura radical entre las ideas y las cosas, pues, al igual que Descartes, asume enteramente la “doctrina de la intelectualización de las cualidades sensoriales” y desde esta perspectiva epistémica llega a designar acertadamente la teoría de las ideas “con la distinción de cualidades primarias y secundarias” siendo las “propiedades primarias aquellas que convienen realmente en sí a los cuerpos”. Es más, Locke añade a estas propiedades la impenetrabilidad (solidez), con la cual marca una distinción con la epistemología de Descartes, lo que no constituye una “recaída” en la doctrina democrático-epicúrea sino su reivindicación actualizada al tiempo<sup>13</sup>. Nadie puede negar el influjo cartesiano en la epistemología de Locke, pero de allí a considerarla como casi el desarrollo del programa de Descartes no es correcto, esto porque el núcleo central de la tesis de Locke es la experiencia.

fenoménicos, son los que facilitan conocimientos del mundo extrínseco, y 2) que todo lo que está más allá de la experiencia es propio de la especulación que empieza a partir de la experiencia, y es, en el mejor de los casos, tema de conclusiones probables<sup>14</sup>. Pero, según Tomás Melendo, los principios (“hechos de experiencia”) que distinguen la teoría del conocimiento de Locke son cuatro, que aquí resumimos en los siguientes términos: 1) No existen, principios innatos, toda vez que el espíritu es una página en blanco, sin ninguna idea (II, 1, n.2). 2) La experiencia es el origen común de todas las ideas del espíritu; según ya anotamos, estas dos fuentes de nuestra experiencia son: la sensación (II, 1, n.3) y la reflexión (II, 1, n.4). 3) Si para Locke la inteligencia es sólo la capacidad de combinar diversamente y a placer las ideas, (Cfr. II, 1, n.5) el espíritu en sus especulaciones, nunca puede siquiera rebasar un paso por encima de las ideas que la sensación y la reflexión le ofrecen como objeto de su contemplación (II, 1, n.24) y 4) Locke, al inquirir sobre cuándo el hombre comienza a tener ideas, responde: desde el momento en que tiene alguna sensación. Considerando que no hay ideas innatas, Locke afirma que en la inteligencia las ideas son contemporáneas de la sensación (II, 1, n.23)<sup>15</sup>.

Friedrich Kambartel también aborda el tema de la experiencia de modo más acucioso, afirma que esta es el fundamento del empirismo; sin embargo, para él la experiencia en el programa de Locke no se reduce a la percepción sensorial, tampoco a una mera negación de la idea innata. Quizá los siguientes principios del empirismo que Kambartel detalla pueda ayudarnos a entender mejor el tema:

- 1) *Es posible separar, de manera pura, un dato inmediato, del aparato de distinción y expresión, tanto del lenguaje ordinario como del lenguaje científico.*
- 2) *Sólo están científicamente justificados aquellos términos y conceptos cuyo significado o contenido se constituye sobre la base de este dato*<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> WINDELBAND, W., *Historia general de la filosofía*, pág. 411

<sup>13</sup> WINDELBAND, W., *Ob. Cit.*, págs. 411-412. Sobre la impenetrabilidad el autor añade: “...para mantener más firmemente las diferencias de ambas cualidades, adscribía Henry More también a la esencia del cuerpo la impenetrabilidad (tangibilitas sive impenetrabilitas), como principio de lo que ocupa un lugar en el espacio, y, con arreglo a esto, acogió a sí mismo Locke la solidity entre las cualidades primarias”. pág. 355

<sup>14</sup> AYERS, M., *Locke*, pág. 35

<sup>15</sup> MELENDO, T., *J. Locke: Ensayo sobre el entendimiento humano*, págs. 58 - 59

<sup>16</sup> KAMBARTEL, F., *Experiencia y estructura*, pág. 19



La explicación de estos principios pasan por el problema planteado a Locke por Molyneux. El “problema de Molyneux” radica en el supuesto de que un ciego de nacimiento que solo por el tacto haya aprendido a distinguir un dado y una esfera, podrá distinguir correctamente el dado y la esfera, sin necesidad de tocar ambos objetos; una vez que haya recuperado en su adultez la visión, esto no es posible para Molyneux, y desde luego también para Locke, porque el ciego nunca antes tuvo una experiencia visual sobre dicha realidad. De modo que la primera percepción visual del que fue ciego es el comienzo de su experiencia, experiencia que proporciona las primeras impresiones visuales, los primeros datos no mediatizados, “proporciona las ideas simples que se presentan en forma pura, no enturbiada por ningún acto previo del conocimiento ni por ninguna interpretación”<sup>17</sup>, por tanto solo aquel conocimiento que pasa por el “dato inmediato” serán aceptados como científicos.

A partir de esta concepción de la experiencia, Locke establece una relación entre percepción y juicio; a saber, según Locke, entre ambos no existe una dependencia sino son dos estadios virtualmente consecutivos del conocimiento; porque en este contexto la percepción sensible se constituye en el insumo primario del juicio para la elaboración de conceptos, es decir, sobre las ideas obtenidas en la experiencia el entendimiento opera para cambiarlos y elaborar, por ejemplo, las ideas complejas. Locke dice: “Es frecuente que las ideas que proceden de la sensación cambien por el juicio”<sup>18</sup>, queda claro entonces que la sensación opera sobre la experiencia y el entendimiento sobre las ideas de la percepción:

*No veo, por lo tanto, ninguna razón para creer que el alma piensa antes de que los sentidos le hayan proporcionado ideas para pensar sobre ellas; y puesto que el número de esas ideas aumenta y se retienen, acontece que el alma, gracias al ejercicio, perfecciona su facultad de pensar en sus diversas partes; así como, más tarde, combinando esas ideas y reflexionando sobre sus propias operaciones, incrementa su caudal de ideas y también su habilidad para recordar, imaginar, razonar y otras maneras de pensar*<sup>19</sup>.

De esta distinción hecha por Locke entre la percepción de nuestra sensación y un juicio que luego opera sobre ella interpretándola, Kambartel desliza dos posibilidades para la definir la experiencia:

*1º Experiencia en tanto dato puro de la conciencia, en tanto base, libre de conceptos, de toda la construcción de los sistemas de distinción;*

*2º Experiencia en el sentido de una superposición del dato aislado, en tanto posibilidad de ordenación en un contexto amplio de distinción, y, de esta manera, en tanto posibilidad de interpretación y dominio de lo dado*<sup>20</sup>.

Del texto de Kambartel se desliza que Locke hizo dos distinciones de la experiencia: 1) El primer concepto de experiencia es básico; en este sentido experiencia sería el ejercicio de nuestras facultades intelectuales, Locke lo llama percepción. La percepción es la encargada de suministrar las ideas simples e indivisibles, base inmediata de la experiencia. Las ideas simples son el puro material de la experiencia con el que opera el espíritu para formar el conocimiento. Es con estas ideas simples, de naturaleza externa(sensación) e interna(reflexión), con las que el espíritu escribe sobre aquel papel blanco, llamado mente. Locke sentencia: “la percepción [es] el primer paso y grado hacía el conocimiento, y la puerta de entrada de todos sus materiales”<sup>21</sup>. Esta experiencia basada en la percepción no es completa, es sólo el complemento de otra. 2) El segundo concepto de experiencia es más estructurada e interna, en este sentido Locke reconoce casi siempre la experiencia como la segunda definición antes señalada por Kambartel, esto es: La experiencia es asumida “en tanto posibilidad de interpretación y dominio de lo dado”. Locke no reduce la experiencia a una simple percepción sino también entiende la experiencia como un correlato, esto implica que el entendimiento opera en la mente pero sobre aquel

<sup>17</sup> KAMBARTEL, F., Ob. Cit., pág. 14

<sup>18</sup> LOCKE, J., Ob. Cit., II, 9, 8, pág. 124

<sup>19</sup> LOCKE, J., Ob. Cit., II, I, 20, pág. 95

<sup>20</sup> KAMBARTEL, F., Ob. Cit., pág. 17

<sup>21</sup> LOCKE, J., Ob. Cit., II, IX, 15, pág. 128



insumo puro que la experiencia le facilitó para producir conceptos, esto, en otros términos, no es sino la posibilidad de aprehender a través del juicio lo percibido de manera inmediata, es decir, la idea.

Finalmente, los dos principios y las dos distinciones de la experiencia hechos por Kambartel, son expuestos por Gerardo Hernández de modo más explícito, pues considera que la tesis del empirismo se resume en la afirmación de que todo conocimiento se inicia en la percepción sensorial; siendo así, el empirismo descansa en dos supuestos: 1) que existe la observación pura; 2) que es posible elaborar certezas a partir de esas sensaciones<sup>22</sup>. Por tanto, la experiencia para Locke, según este autor, se basa en la observación, fuente del conocimiento a partir de la sensación y de la reflexión. Esta misma perspectiva de la experiencia que nosotros compartimos es sostenida del siguiente modo por Eduard May “también designamos a todo experimento como observación de la naturaleza, como respuesta de ésta a una pregunta que se le dirige”, y añade:

*En general, pocas veces nos percatamos de que mucho de nuestros juicios acerca de la naturaleza no son sino interpretaciones de lo observado, interpretaciones que han sido obtenidas a menudo por caminos muy intrincados, de los que la mayoría de las veces apenas si tenemos conciencia; y por lo tanto, no derivan de modo exclusivo y directo de los hallazgos de la percepción. Todo esto nos pone ante la cuestión de en qué grado nuestras proposiciones acerca de la naturaleza atañen efectivamente a ésta, es decir, a lo no tocado por el hombre<sup>23</sup>.*

Uno de esos caminos intrincados sería la observación pura o la pura experiencia de Locke. Pero el mismo Ayers desliza la idea de que Locke prestaba interés especial al experimento y la observación para recoger resultados, pero sin perder de vista la importancia del acuerdo general, esto es, de la relación e interpretación de los datos puros de la observación. En conclusión:

*El uso de la palabra “experience” en Locke es, como hemos demostrado en nuestras consideraciones anteriores, completamente ambiguo: “experience” designa, por una parte, lo puramente dado y, por consiguiente, no puede ser diferenciado de “perception”, en el sentido de una recepción pasiva de las ideas simples o particulares; por otra parte, la concepción complementaria de este concepto de experiencia, es decir, el producto del trabajo del entendimiento, el juicio (judgment) es llamado también “experience” o es colocado en un mismo plano que la experiencia<sup>24</sup>.*

### CONCLUSIONES:

1. El núcleo del empirismo de Locke que consiste en la confirmación empírica del conocimiento, tiene como fundamento ontológico a la teoría corpuscular defendida en la época por la filosofía natural.
2. El nexo dinámico entre el empirismo de Locke y el empirismo de la filosofía natural está establecido en la explicación fundamental de la naturaleza de las cosas a través de la teoría corpuscular. Este nexo se armoniza aún más cuando se evidencia que el empirismo de Locke no hace sino codificar los resultados de la filosofía experimental, para hacerlo explícito al entendimiento desde un horizonte metódico más vasto.
3. El sistema de Locke se centra en la crítica de las facultades epistémicas, en tanto que la filosofía experimental muchas veces sufre una constricción por completo en el objeto, descuidando la estructura del entendimiento, por lo que, como Locke lo intentó por el lado del empirismo filosófico y Boyle por el lado de la filosofía natural, ambas miradas empiristas se complementan de modo heurístico.

<sup>22</sup> HERNÁNDEZ, G., *Filosofía de la experiencia y ciencia experimental*, pág. 85

<sup>23</sup> MAY, E., *Filosofía Natural*, págs. 13-14

<sup>24</sup> KAMBARTEL, F., *Ob. Cit.*, pág. 48

4. Según Locke, el origen de nuestro conocimiento no radica en la realidad, sino sobre una operación interna de nuestra mente. Esta percepción sobre las ideas adquiridas por la sensación es causa inmediata de nuestro conocimiento, tesis que en su momento constituyó el aporte central de la epistemología de Locke en contraste al realismo ingenuo.
5. El conocimiento es la concordancia o discordancia mutua entre dos ideas claras y distintas. Desde esta perspectiva, el conocimiento científico resulta solo en cuanto pueda percibirse con certeza estas actividades. Esto explica que el conocimiento verdadero solo cabe donde hay certeza. En tanto exista discrepancia entre estas ideas, o cuando no existe una convicción absoluta sobre sus relaciones, no estamos ante un conocimiento científico sino ante la opinión o la fe.
6. Para Locke solo es real lo sensible, porque solo lo sensible produce certeza. Estas llegan a ser realmente reales cuando adquiere carácter universal. No es ninguna paradoja, sino la confirmación de su inductivismo, según el cual, las ideas singulares, por su claridad y distinción sensible, son el origen de las ideas abstractas, y es con esta noción abstracta que se llega a conocer el comportamiento de todas las cosas. Así, Locke pretende establecer una idea universal vinculada a la realidad y recuperar el lugar para la ciencia. Sin embargo, esto resulta infructuoso para el programa empirista, porque la universalidad es atributo exclusivo del entendimiento y la experiencia solo es responsable de acceder al mundo sensible, de conocer solo la existencia concreta y no las esencias universales sobre la que se asienta el conocimiento científico. Pero el empirismo de Locke no se reduce a la experiencia sensible, sino gracias a la concurrencia del entendimiento elabora ideas generales, haciendo posible el conocimiento científico.
7. Locke no entiende por experiencia solo la percepción sensorial, tampoco reduce esta a una mera negación de la idea innata, experiencia para él es también la percepción interna o reflexión, entienda por este un correlato creador, donde el entendimiento

opera sobre el puro material que la experiencia facilita a la mente para producir ideas complejas. De este modo, la percepción sensible e interna se constituyen, en materia prima del juicio.

8. Para Locke la verdad es la debida unión o separación de las proposiciones en la mente del sujeto cognoscente, es decir, la verdad se hace evidente tan pronto como se establece de manera clara y distinta el acuerdo o desacuerdo de estos signos en la mente; la verdad presentada así parece solo un constructo, porque no hay verdad sino en las proposiciones dadas sólo en el entendimiento, pero cuando Locke introduce el término “ideas significadas” se está refiriendo a las cosas como “cosas significadas” por las proposiciones, es decir, las proposiciones siendo el resultado del acto de percepción mental hallan su fundamento en las cosas reales; porque la verdad es acerca de las proposiciones que están de acuerdo con las cosas.
9. Para Locke, las cualidades vienen a ser el poder que tiene la realidad para producir las ideas en nuestras mentes, proceso que luego hace que el entendimiento no actúe sobre la realidad sino sobre las ideas, cuyos signos son la palabra; es decir, la cualidad está en las partículas insensibles; por tanto, su potencia, en tanto que produce en los otros tal idea, recibe el nombre de cualidad; la cualidad entonces viene a ser una forma de aparecer de las cosas sensibles.
10. La idea, en la epistemología de Locke, procede de las cualidades de las cosas de modo simple y sin mezcla, constituyéndose así en el objeto inmediato de percepción del entendimiento o, mejor, en el objeto del acto de pensar. El entendimiento al repetir, comparar y unir en una variedad infinita estas ideas indivisibles e indestructibles generan las ideas complejas. Esto implica que las ideas generales devienen de la abstracción de las ideas que son comunes a ciertas ideas complejas.
11. El empirismo de Locke es un fenomenismo, pero no asume el conocimiento como

resultado directo de la relación sujeto y fenómeno. Concibe el dato sensorial de manera diferente de como nos está dado en la forma inmediata. Si el programa empirista sostiene que los resultados de nuestra percepción no son iguales a las cosas reales y a su vez induce la posibilidad de acercarnos en mayor o menor grado a la esencia real, es evidente que el fenomenismo se convierte en un realismo crítico. Locke no niega ningún proceso causal de la percepción, sino reconoce al sujeto como aquel que conoce el mundo exterior tal como es para nosotros (fenómeno), pero no tanto como es en sí (nómeno).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AYERS, Michael, *Locke*, Santa Fé de Bogotá, Editorial Norma, 1998.

BACON, Francis, *Novum organum*, Barcelona, Ediciones Folio, 2002.

HERNÁNDEZ, G., *Filosofía de la experiencia y ciencia experimental*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

KAMBARTEL, Friedrich, *Experiencia y estructura*, Buenos Aires, Editorial Sur, 1972.

LOCKE, John, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

*Compendio del ensayo sobre el entendimiento humano*, Madrid, Editorial Tecnos, 1999.

*La ley de la naturaleza*, Madrid, Editorial Tecnos, 2007.



# LA EXPLICACIÓN CIENTÍFICA

Humberto Montenegro Muguerza  
Atanasia Santacruz Espinoza

Existen dos planos sobre las variedades de la “explicación científica”

Dos planos distintos. Primer plano, las variaciones como concebir la “explicación científica” en cuanto a sus características.

Segundo plano, las diversas posibilidades de explicar en la ciencia, en relación al contenido (tipo de explicaciones en razón al rasgo resaltado), esto es fundamental en la práctica de los científicos, como entiende la “explicación científica” y qué tipo de explicaciones manejan. Dicha polaridad temática de dos planos, la explicación de lo definido, de la “explicación científica” y la indagación acerca de los tipos de explicaciones manejables, el científico Wesley Charles Salmon, quien ha analizado en detalle muchos problemas que se han suscitado durante décadas en investigaciones centradas en la “explicación científica” durante 30 años, los investigadores modernos le conceden especial relevancia.

Acerca del primer plano, las variaciones en cuanto a cómo entienden la explicación científica misma, hay en efecto, observaciones a lo largo de la obra de Wesley Charles Salmon, su obra sirvió y sirve de inspiración para otros estudiosos que siguen con el germen originario de Salmon, de ahí que surgen una pléyade de publicaciones en el mundo de la cultura científica. Las primeras décadas de la evolución científica. (explicación científica) (1948-1987).

David H. Rubén, nos ofrece reflexiones importantes sobre “explicación”, su enfoque es más amplio, en cuanto introduce a importantes filósofos del pasado, tanto clásicos como a los del siglo XIX y siglo XX su preocupación central por la “explicación científica” cobra protagonismo. Sobre el segundo plano, los tipos de explicación científica desde el punto de vista del contenido (semántica), han trabajado un buen número de autores. Entre ellos: Ernest Naguel, quien marcó una época con su influyente obra *La estructuración de la ciencia*, que contiene un

subtítulo muy expresivo “Problemas de la lógica de la explicación científica”, su obra contiene cuatro formas de explicación científica: el modelo deductivo, las explicaciones probabilísticas, las explicaciones funcionales o teológicas y las explicaciones genéticas, las cuatro variedades son particularmente relevantes, cuando se observan desde el punto de vista histórico, ponen de relieve a los autores del empirismo lógico, herederos del ideal de la ciencia unificada del neopositivismo, se acepta puntualmente que la ciencia no se desarrolla mediante un único tipo de explicaciones, sino a través de una diversidad de explicaciones. Una de ellas es la explicación causal, que ha sido durante décadas eje de coordenadas del pensamiento de Salmon, si aceptamos que la “explicación científica” es un concepto metodológico, de modo que observa el avance riguroso del conocimiento, y si se acepta que lo propio de la metodología de la ciencia, es atender tanto al ser- su realidad como actividad humana- como al deber ser de la ciencia- la búsqueda de los mayores métodos posibles, de modo que hay que examinar una doble vertiente como explican los científicos al desarrollar su actividad y como pueden mejorar los procesos seguidos del modo que se dé el progreso científico.

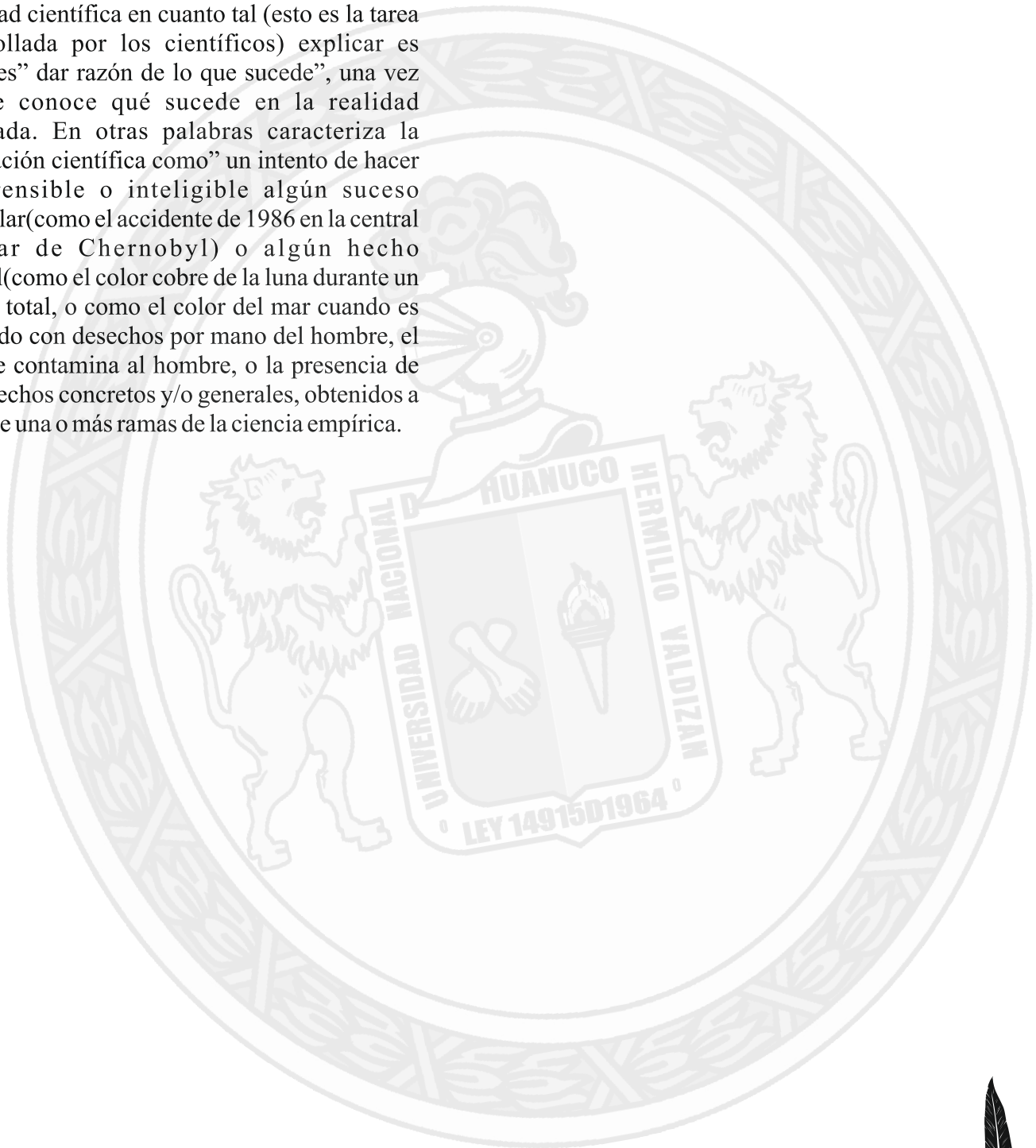
Ambos aspectos atañen a los dos planos señalados: la caracterización de la “explicación científica” en cuanto tal y la modulación de sus diversas variantes desde la perspectiva del contenido.

Problema de la caracterización de la “explicación científica” Salmon señala que hay una diferencia fundamental entre saber y no saber algo (conocimiento) y saber por qué (conocimiento).

Porque una cosa es saber que cada planeta periódicamente invierte (reversos) la dirección de su movimiento con respecto al trasfondo de las estrellas fijas, y otra muy distinta, es saber por qué, el conocimiento del primer tipo es

descriptivo; el conocimiento de segundo tipo es explicativo, la explicación es para Salmon, un contenido cognitivo que da respuesta a una interrogante concreta y lo hace de manera acorde con el resto del conocimiento poseído o visión científica de la realidad.

Tal como concibe esta noción que la ciencia resulta claro para Salmon, se somete a los hechos sean sucesos singulares o tendencias generales del mundo; es decir, no mira primeramente la actividad científica en cuanto tal (esto es la tarea desarrollada por los científicos) explicar es entonces "dar razón de lo que sucede", una vez que se conoce qué sucede en la realidad estudiada. En otras palabras caracteriza la explicación científica como "un intento de hacer comprensible o inteligible algún suceso particular (como el accidente de 1986 en la central nuclear de Chernobyl) o algún hecho general (como el color cobre de la luna durante un eclipse total, o como el color del mar cuando es inundado con desechos por mano del hombre, el hombre contamina al hombre, o la presencia de otros hechos concretos y/o generales, obtenidos a partir de una o más ramas de la ciencia empírica.



# APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INTERACTIVAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. MARIO VARGAS LLOSA DE POTRACANCHA

APPLICATION OF INTERACTIVE METHODOLOGICAL STRATEGIES TO IMPROVE THE LEARNING OF MATHEMATICS IN THE STUDENTS OF THE I.E. MARIO VARGAS LLOSA DE POTRACANCHA

Maruja Agripina Rodríguez Arteaga

Ido Lugo Villegas

## RESUMEN

La investigación se realizó con el objetivo de mejorar mi práctica pedagógica, mediante la aplicación de estrategias metodológicas interactivas y por ende mejorar el aprendizaje de la Matemática en estudiantes del segundo grado de la I.E. Mario Vargas Llosa de Potracancha. Esta investigación corresponde al enfoque cualitativo de tipo acción pedagógica, con un diseño condensado por Bernardo Restrepo, que incluye las tres fases: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la efectividad, las mismas que me han permitido evolucionar y transformar mi práctica pedagógica en forma espiral. Para el procesamiento de la efectividad de mi práctica reconstruida utilicé la sistematización y la triangulación de la información sobre mi práctica pedagógica, a través del cruce de información de las valoraciones del investigador, del estudiante y del observador participante. Y siguiendo la secuencia didáctica de la sesión de aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre. Los resultados arribados se viabilizaron en la reconstrucción de mi práctica pedagógica, sustentada en teorías implícitas y explícitas de la propuesta pedagógica alternativa. Las conclusiones arribadas fueron: a) mejoré significativamente mi desempeño pedagógico en el aula mediante la aplicación de estrategias metodológicas interactivas, b) mejoró significativamente en el aprendizaje de la Matemática en estudiantes del segundo grado de la I.E. Mario Vargas Llosa - Potracancha.

## PALABRAS CLAVE:

Deconstrucción, reconstrucción, triangulación, transformación.

## ABSTRACT:

The research was conducted with the aim of improving my pedagogical practice, through the application of interactive methodological strategies to improve the learning of mathematics in second grade students of the I.E. Mario Vargas Llosa from Potracancha. This research corresponds to the qualitative approach of pedagogical action type, with a design condensed by Bernardo Restrepo, which includes the three phases: deconstruction, reconstruction and evaluation of effectiveness, which have allowed me to evolve and transform my pedagogical practice in a spiral way. For the processing of the effectiveness of my reconstructed practice, I used the systematization and triangulation of the information about my pedagogical practice, through the cross-referencing of the researcher's, the student's and the participant observer's values, following the didactic sequence of the session of learning: beginning, development and closing. The results arrived at were made possible in the reconstruction of my pedagogical practice, based on implicit and explicit theories of the alternative pedagogical proposal. The conclusions reached were: a) significantly improved my pedagogical performance in the classroom through the application of interactive methodological strategies, b) significant improvement in the learning of mathematics in second grade students of the I.E. Mario Vargas Llosa - Potracancha.

## KEY WORDS:

Deconstruction, reconstruction, triangulation, transformation.

## INTRODUCCIÓN

Los antecedentes que sirvieron de base a la presente investigación fueron: La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico (Restrepo, B., 2004). Los docentes formados en la estrategia de investigación acción: Percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica. (Cárdenas, A., 2016). El desarrollo de la Competencia Matemática a través de tareas de investigación en el aula. Una propuesta de investigación-acción para el primer ciclo de educación primaria (Rodríguez, E., 2015). Y la Investigación acción pedagógica (Godoy, A., 2014).

Las teorías que sustentan la presente investigación fueron de destacados estudiosos en el campo de la investigación acción pedagógica, tales como: Vygotsky, L. (1980), con su enfoque socio-cultural; Ausubel, D. (1983) con su teoría aprendizaje significativo; Barriga, F. (2003) con su planteamiento sobre estrategias para un aprendizaje significativo; Restrepo, B. (2010) con su enfoque investigación cualitativa – investigación acción pedagógica.

Los antecedentes de investigación y las teorías descritas han servido como referentes motivacionales para emprender la investigación acción pedagógica en la I.E. Mario Vargas Llosa de Potracancho- Huánuco con relación a la mejora de mi práctica pedagógica en el aula con respecto a la aplicación de estrategias metodológicas interactivas para contribuir en la mejora de aprendizajes de la Matemática en estudiantes del nivel secundario.

Las variables cualitativas de estudio fueron: Estrategias metodológicas interactivas y el aprendizaje de la matemática en estudiantes. La primera variable fue aplicada durante las sesiones de aprendizaje por la investigadora, bajo el monitoreo de especialistas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL y, la segunda variable ha sido la mejora del aprendizaje de la matemática en estudiantes, como efecto de su proceso de involucramiento y participación activa durante el período de ejecución de la investigación.

De acuerdo al estudio se obtuvieron como resultados lo siguiente: Se logró mejorar significativamente mi desempeño pedagógico en el aula mediante la aplicación de estrategias metodológicas interactivas, durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y, como efecto inmediato y mediato mejoró los aprendizajes de la matemática en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la IE Mario Vargas Llosa de Potracancho-Huánuco.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Los materiales utilizados para el recojo de la información fueron: el cuaderno de apuntes para registrar los datos relacionados al desempeño de mi práctica pedagógica en aula (donde se registraron los logros, las limitaciones y las reflexiones efectuadas en compañía del acompañante pedagógico), los textos escolares y materiales impresos relacionadas a los temas que se desarrollaron en cada sesión de aprendizaje, los papelotes que sirvieron para la construcción de los organizadores de conocimientos por los estudiantes durante las sesiones de aprendizaje. Los materiales utilizados en el procesamiento de la información fueron la computadora y la impresora. Y los materiales empleados para la presentación del resultado de la investigación fueron la computadora y el cañón multimedia.

Los métodos utilizados en la investigación fueron el método analítico, que ha permitido analizar las diversas fuentes de información a nivel de investigaciones, teorías y documentos referidas a las estrategias metodológicas interactivas y el aprendizaje de la matemática en estudiantes, desde la perspectiva del enfoque cualitativo-investigación acción pedagógica; asimismo este método ha servido para reflexionar crítica, creativa y prospectivamente sobre mi práctica pedagógica en aula, así como para analizar los aprendizajes de la Matemática en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria y, el método sintético que me ha permitido conocer en esencia un conjunto de elementos y factores que intervienen en la práctica pedagógica y en el resultado de la evaluación de los estudiantes en el área de Matemática, en base a las fuentes de información bibliográfica y los resultados fácticos provenientes de los estudiantes

La población de estudio estuvo constituida por mi práctica pedagógica y los 92 estudiantes de 1° y 2°



grados de educación secundaria; la muestra de acción lo constituyeron 10 sesiones de aprendizaje con sus respectivos diarios de campo y 46 estudiantes del segundo grado. Las técnicas utilizadas en el recojo de información fueron la observación, la entrevista y la encuesta; las técnicas de análisis e interpretación de resultados permitieron la codificación y la triangulación. Y los instrumentos de recojo de información fueron los diarios de campo, las fichas de observación, las fichas de entrevista y el cuestionario.

**MATERIALES Y MÉTODOS**

Los resultados obtenidos fueron la mejora de mi práctica pedagógica en aula, mediante la aplicación de la propuesta pedagógica alternativa, consistente en la utilización de estrategias metodológicas interactivas durante mi desempeño pedagógico en aula y, el resultado principal fue reflejado en, la mejora de aprendizaje de la matemática en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I.E. Mario Vargas Llosa de Potracancha- Huánuco.

Propuesta pedagógica alternativa				
Descripción, análisis, reflexión y cambios producidos en las diversas categorías y subcategorías				
Categoría	Subcategoría	Antes	Ahora	Lecciones aprendidas
Procesos pedagógicos	Problematización	Esta subcategoría siempre he considerado como otra debilidad, ya que cuando empiezo con el desarrollo de mi sesión de aprendizaje no partía con situaciones problemáticas o retadoras o de interés de los estudiantes, lo que causaba en ellos aburrimiento y poco interés por aprender matemática.	Esta subcategoría me permite que a partir de situaciones significativas, retadoras, relevantes de su contexto torne a los estudiantes interesados en el aprendizaje de la matemática.	Las situaciones significativas del contexto son elementos influyentes en gran medida en el proceso del logro de los aprendizajes de los estudiantes.
	Propósito	En las sesiones de aprendizaje anteriores no daba a conocer en forma explícita el propósito de la sesión, la organización y la evaluación con la que se iba a trabajar con los estudiantes.	Esta subcategoría me permite dar a conocer el propósito y organización de la sesión de aprendizaje en lo que se refiere a las actividades que se van a realizar, como vamos a trabajar y como vamos a evaluar todo el trabajo.	Los estudiantes conocen los propósitos de la sesión de aprendizaje, y se involucran en él con plena conciencia de lo que tienen que conseguir producto de su esfuerzo.
	Motivación	En las sesiones de aprendizaje anteriores no motivaba con las características pertinente a cada clase, en la mayoría de las veces simplemente no motivaba.	Esta subcategoría me permite mantener la atención, interés y sostener de manera permanente la expectativa de los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.	La motivación en los estudiantes constituye un proceso pedagógico determinante para que ellos se interesen por el aprendizaje de la matemática, dentro de un clima emocional estable y armónico.
	Saberes previos	Esta subcategoría ha sido considerada como una debilidad, en casi todas las sesiones de aprendizaje, no manejaba estrategias pertinentes para el recojo de información, los cuales eran importantes considerarlas para el desarrollo de los aprendizajes posteriores, y que los estudiantes encuentren un nexo de lo sabido anterior con lo que van a aprender posterior.	Ahora esta subcategoría me permite recoger estos saberes previos de los estudiantes, manejando estrategias adecuadas; pues constituye el punto de partida para sus nuevos aprendizajes.	Los saberes previos son el recojo de información de los estudiantes de manera pedagógica, pues constituye un elemento muy importante para tomar decisiones en el momento de la planificación curricular.
	Gestión y acompañamiento	Esta subcategoría lo desarrollaba de manera tradicional aunque en algunas ocasiones se conformaban grupos de trabajo pero sin ninguna estrategia, para poder hacer trabajar a todos los miembros de cada grupo, en el transcurso de la clase se perdían las direcciones y no se podían controlar a cada grupo, entonces se fomentaba el desorden y el desinterés en la clase de matemática.	Esta subcategoría me permite trabajar con los estudiantes aplicando estrategias metodológicas interactivas a través de equipos de trabajo, donde los estudiantes, por medio de la técnica de juicio de expertos organizan sus equipos de trabajo donde cada uno de ellos juegan un papel importante teniendo a un líder que los conduzca para que puedan socializar sus conocimientos y llegar a resultados comunes correctos y coevaluados por los mismos.	La aplicación de estrategias metodológicas interactivas a través de los equipos de trabajo, desarrolla aprendizajes cooperativos y significativos en base a la socialización de los conocimientos de los estudiantes y por ende mejoran el aprendizaje de los estudiantes.
	Evaluación	La evaluación que realizaba en mi práctica pedagógica lo hacía sin tener en cuenta los instrumentos de evaluación y generalmente aplicaba la evaluación sumativa, con resultados desalentadores por lo que los estudiantes solo estudiaban para el momento y no para la vida.	Esta subcategoría me permite seleccionar los instrumentos de evaluación pertinentes para cada sesión, y tomar en cuenta la evaluación formativa y la sumativa ya que las dos son importantes para saber el logro de los aprendizajes de los estudiantes, además se aplica la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación.	La evaluación es el registro continuo del desempeño de los estudiantes en el transcurso del proceso de sus aprendizajes, para que ellos tengan conocimiento de los logros y lo demuestran a través de evidencias que le permitan reconocer el desempeño esperado y desarrollen su competencias y capacidades.



### Contrastación de hipótesis

La hipótesis planteada “La aplicación de estrategias metodológicas interactivas contextualizadas e innovadoras promoverá un aprendizaje significativo en el área de matemática en los estudiantes de la IE. Mario Vargas Llosa de Potracancho-Pillco Marca”, queda validada y demostrada con la exposición de los resultados de la investigación mediante la triangulación de la categoría de procesos pedagógicos, en su subcategoría de gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias mediante el cruce de la información fáctica procedente de la valoración del investigador, valoración del estudiante y valoración del observador participante, llegando de esta manera a una conclusión objetiva.

### DISCUSIÓN

Los resultados arribados en la investigación están sustentados en las teorías y enfoques de destacados estudiosos en el campo de la investigación acción pedagógica, tales como: Restrepo, B, citado por Vélchez, E. y otros (2011, p.85) en su libro *Investigación –Acción Pedagógica*, sostiene que “la investigación –acción pedagógica es un medio para resarcir falencias del desempeño docente; es decir, permite al maestro reflexionar sobre su propia práctica con miras a examinarla críticamente y transformarla con el propósito de mejorarla. Se enfoca en la transformación de la práctica personal del docente”. Comparto con el planteamiento del autor, ya que la investigación acción pedagógica como enfoque cualitativo me permitió reflexionar sobre mi práctica pedagógica a través de la reflexión, la creatividad y la innovación que permitió la mejora de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, Tapia (1999, p. 145) en su libro *Didáctica Universitaria*, señala que las estrategias metodológicas vienen a ser el “... conjunto de actividades seleccionadas bajo determinadas normas y en función de objetivos. Implican la utilización debidamente seleccionada de métodos, técnicas y procedimientos, así como medios y materiales con el fin de lograr con eficacia el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Similar procedimiento apliqué en mi propuesta pedagógica alternativa durante el desarrollo de las

sesiones de aprendizaje, lo cual me permitió transformar cualitativamente mi desempeño pedagógico en el aula generando resultados óptimos de aprendizaje de la Matemática en los estudiantes. Este planteamiento es corroborado por Viteri (2005, p.4), quien en su libro *Estrategias Metodológicas*, plantea las bases del trabajo en equipo basado en las Cinco Cs, como complementariedad, coordinación, comunicación, confianza y compromiso, procesos indispensables para un trabajo en equipo. Esta estrategia utilicé en mi práctica pedagógica logrando resultados notables en mi desempeño pedagógico y en el aprendizaje de la matemática en los estudiantes. Por otra parte, los resultados de la investigación están sustentados en los estudios de Vygotsky, cuyo enfoque sociocultural, citado por Porlán (1995, p. 104), en su libro *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*, donde sostiene que el proceso de aprendizaje de los estudiantes está relacionado directamente con su contexto social y cultural. Este enfoque sirvió de base para comprender mi praxis pedagógica contextualizada en una realidad geográfica, social y cultural concreta y me permitió generar aprendizajes en los estudiantes partiendo de su contexto, donde la práctica sustentada en las teorías explícitas e implícitas fueron los ejes directrices en generar las competencias, capacidades y desempeños en los estudiantes. Los aportes de Piaget en su teoría epistemológica genética citado por Porlán (1995, p. 103) en su libro *Constructivismo y escuela*, sostiene que “el conocimiento no se da nunca en un sujeto pasivo, la adquisición de conocimientos supone la ejecución de actividades entre los objetos y sí mismo y que al interiorizarse y abstraerse configura el conocimiento”; Ausubel con su teoría cognitiva del aprendizaje humano, citado por Porlán (1995, p.104) en su libro de *Constructivismo y escuela*, sostiene que el aprendizaje significativo se da “cuando aprendemos, y al aprender se reestructura nuestra estructura cognoscitiva, las condiciones para que se den aprendizajes significativos son: que el alumno este motivado para aprender y que en su estructura cognitiva existan elementos con los cuales el nuevo contenido se pueda enlazar, que el material de aprendizaje sea potencialmente

significativo”; Bruner en su teoría de aprendizaje por descubrimiento, citado por Good,(1996, p. 110) en su libro *Psicología Educativa*, sostiene que “el aprendizaje más significativo es desarrollado por medio de descubrimiento que ocurren durante la exploración motivada por la curiosidad”. Similares procedimientos estratégicos descritos por los autores que anteceden, apliqué en mi práctica pedagógica en aula para generar aprendizajes significativos en los estudiantes de la I.E. Mario Vargas Llosa de Potracancha.

## AGRADECIMIENTO

El agradecimiento y reconocimiento sincero a los especialistas y al asesor de la tesis del Programa de Segunda Especialidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, por haberme permitido un espacio para el fortalecimiento de mis competencias, capacidades y conocimientos en el campo de la investigación acción pedagógica; al personal directivo de la I.E. por haberme brindado las facilidades en la ejecución de la investigación, y en especial a los estudiantes del segundo grado de educación secundaria por haber sido los actores principales en la aplicación de la propuesta y por su involucramiento activo durante la ejecución de la investigación.

Pontificia Universidad Católica del Perú.  
Recuperado de:  
[file:///C:/Users/IDO1/Downloads/CARDENAS\\_ALVAREZ\\_CARMEN\\_LOS\\_DOCENTES\\_FORMADOS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IDO1/Downloads/CARDENAS_ALVAREZ_CARMEN_LOS_DOCENTES_FORMADOS%20(1).pdf)

Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Editorial DIADA.

Rodríguez, E. (2016). *El desarrollo de la competencia matemática a través de tareas de investigación en el aula. Una propuesta de investigación-acción para el primer ciclo de educación primaria. Mide I: UNED*. Recuperado de: [http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Erodriguez/RODRIGUEZ\\_FRANCISCO\\_Encarnacion\\_Tesis.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Erodriguez/RODRIGUEZ_FRANCISCO_Encarnacion_Tesis.pdf)

Godoy, A. (2014). *Tesis de Investigación Acción Pedagógica*. Cochabamba: Recuperado de: <https://prezi.com/n0o6y0zh2be3/tesis-de-investigacion-accion-pedagogica>

## CORREO ELECTRONICO

[aromahuanuco2013@hotmail.com](mailto:aromahuanuco2013@hotmail.com)  
[idolugo@hotmail.com](mailto:idolugo@hotmail.com)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ausubel, D. y otros (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Barriga, F. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Grau-Hill

Good, T. Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa*. México: Mc Graw HILL.

Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Medellín: Universidad de Antioquia*. Recuperado de: [file:///C:/Users/IDO1/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionaccionEducativaYLaConstruccionDeSab-2041013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IDO1/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionaccionEducativaYLaConstruccionDeSab-2041013%20(1).pdf)

Cárdenas, A. (2016). *Los docentes formados en la estrategia de investigación acción: Percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica*. Lima:

# QUILQAS O PINTURAS RUPESTRES CON REPRESENTACIÓN HUMANA EN LA REGIÓN HUÁNUCO

*Alejandro Rubina López*

Docente de la E. P. de Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL

## RESUMEN:

La presente investigación titulada: Quilqas o pinturas rupestres con representación humana en la región Huánuco, tuvo como objetivo identificar quilqas o pinturas rupestres con representaciones humanas que se encuentran en los *machay* o cuevas de los peñascos de la región Huánuco – Perú. El método utilizado fue la exploración que consistió en visitar diversas cuevas de los peñascos que se encuentran de lugares alejados de las provincias de la región Huánuco, también se utilizó la observación que consistió en observar directamente en el campo pinturas rupestres o quilqas con diversas representaciones, principalmente se observó dibujos con seres humanos. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la guía de observación y cuaderno de notas. Para evidenciar los vestigios pictóricos se utilizó la cámara digital y la filmadora. Los resultados de investigación de campo, nos indican que, en los quilqas de la región Huánuco, está representado el ser humano como principal protagonista de la historia. Se observa dibujos de seres humanos desnudos realizando diversas actividades sociales: escenas de caza y escenas rituales. Principalmente se observa dibujos de seres humanos desnudos junto a animales prehistóricos. También se observa dibujo de hombres de raza negra o yana runa. En conclusión, es posible afirmar que en el territorio de la región Huánuco, que durante el Tawantinsuyu perteneció a la antigua región del Chinchaysuyu, existen quilqas o pinturas rupestres con representaciones de seres humanos desnudos, sin vestimenta, lo cual constituyen evidencias de la presencia humana temprana en nuestra región, como el hombre de Lauricocha descubierto por Augusto Cardich con una antigüedad de 10 mil años. Nuestros primeros ancestros que fueron los machay runa, en los quilqas o pinturas rupestres, que sintetiza una

forma de escritura y lenguaje, expresaron simbólicamente no solo sus vivencias, sino también su forma de pensamiento, conocimiento, sabiduría y cosmovisión, lo cual constituye una valiosa herencia cultural imperecedera que es necesario difundir su conservación con fines académicos, científicos y turísticos.

## PALABRAS CLAVE:

*Quilqas*, pintura rupestre, machay runa, evidencias, vestigios.

## **Quilqas or cave paintings with human representation in the Huánuco region**

*Alejandro Rubina López*

Professor of the P. P. of Philosophy, Psychology and Social Sciences of the Faculty of Educational Sciences of the UNHEVAL

## ABSTRACT:

The present investigation entitled: Quilqas or cave paintings with human representation in the Huánuco region, aimed to identify quilqas or cave paintings with human representations found in the *machay* or caves of the crags of the Huánuco region - Peru. The method used was the exploration that consisted of visiting several caves of the cliffs that are located far from the provinces of the Huánuco region, the observation was also used, which consisted in observing directly in the field cave paintings or quilqas with diverse representations, mainly drawings with humans were observed. The techniques and instruments used were the observation guide and notebook. To demonstrate the pictorial vestiges, the digital camera and the video camera were used. The results of field research indicate that, in the quilqas of the Huánuco region, the human being is represented as the main protagonist of the story. There are drawings of naked human beings performing various social activities: hunting scenes and ritual scenes. Mainly it is observed drawings of naked human beings next to

prehistoric animals. There is also a drawing of black men or yana rune. In conclusion, it is possible to affirm that in the territory of the Huánuco region, which during the Tawantinsuyu belonged to the ancient region of the Chinchaysuyu, there are quilqas or cave paintings with representations of naked human beings, without clothing, which constitute evidences of the human presence early in our region, like the man from Lauricocha discovered by Augusto Cardich with an age of 10 thousand years. Our first ancestors who were the machay rune, in the quilqas or cave paintings, which synthesizes a form of writing and language, symbolically expressed not only their experiences, but also their way of thinking, knowledge, wisdom and worldview, which constitutes a valuable and everlasting cultural heritage that is necessary to spread its conservation for academic, scientific and tourist purposes.

#### KEY WORDS:

Quilqas, rock painting, machay rune, evidences, vestiges.

#### INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada: *Quilqas* o pinturas rupestres con representación humana en la región Huánuco, tuvo como objetivo identificar quilqas o pinturas rupestres con representaciones humanas que se encuentran en las cuevas o *machay* de los peñascos de las provincias de la región Huánuco.

Nuestra inquietud para investigar sobre la existencia de *quilqas* o pinturas rupestres nació con los primeros hallazgos de representaciones humanas hallados en nuestros viajes en diversos lugares de la Región..

Las pinturas rupestres que los arqueólogos indistintamente denominan arte rupestre, arte parietal, pictografía, etc., a nivel internacional fueron halladas por primera vez en la cueva de Altamira en España en el año de 1905.

En el Perú, existen muchas investigaciones sobre pinturas rupestres. En nuestro país, las pinturas rupestres están relacionadas con la presencia de los primeros humanos, cuyas evidencias fueron halladas en Pacaycasa y Piquimachay ubicado en Ayacucho,

Telarmachay en Junín, Toquepala en Moquegua, etc.

Dentro del territorio huanuqueño, las primeras pinturas rupestres fueron descubiertas en el año de 1958 por Augusto Cardich Loarte en las cuevas de Chaglaragra ubicado en la actual provincia de Lauricocha.

Otros estudios sobre pinturas rupestres fueron realizados por Javier Pulgar Vidal en el año de 1965 en las cuevas de Killa Rumi, situado a la margen derecha del río Higuera en las cercanías del centro arqueológico de Kotosh. Pulgar Vidal a estos vestigios los denominó quilqas y a las cuevas donde existen estas pinturas rupestres lo denominó *Qilcay Machay*. A estas quilqas, actualmente la gente denomina *Pintash machay*.

Posteriormente entre los años de 1975 – 1976 el maestro universitario Teodorico Ampudia, realiza investigaciones sobre las pinturas rupestres, identifica quilqas en representaciones astronómicas, zoomórficas y representaciones de seres humanos desnudos junto a animales ya extintos.

Las investigaciones sobre pinturas rupestres realizadas en la región Huánuco tenemos lo siguiente:

Ampudia. (1978), en su investigación denominada: *El arte rupestre en Huánuco como legado Pre histórico* que fue presentado y sustentado en el III Congreso Peruano del Hombre y la Cultura Andina realizado en el año de 1977.

Cóndor Janampa (2007) en su publicación titulada: *El Arte Rupestre en el Alto Huallaga*, identifica pinturas rupestres con diversas representaciones en los distritos de las provincias de Ambo.

Por nuestra parte desde hace más de 10 años en nuestra condición de docente universitario hemos venido investigando sobre los *quilqas* en nuestra región. Los resultados de nuestra investigación, el año 2015 hemos publicado un libro titulado: *Interpretación Filosófica de las pinturas rupestres de la región Huánuco*.

Estas investigaciones constituyen antecedentes significativos sobre la existencia de las pinturas rupestres que nos sirvieron como fuente de



información para fundamentar nuestra investigación.

A estas pinturas rupestres mucha gente llama *Pintash machay*, los arqueólogos indistintamente denominan: arte rupestre, pinturas rupestres, arte parietal, pictografía, petroglifo, etc.

En kichwa estas pinturas rupestres se denominan *quilqas*.

*Quilqa o kilka* en kichwa significa letra, escritura, dibujo, pintado, dibujado.

Nuestra inquietud para investigar sobre las pinturas de la región Huánuco surge cuando el cronista Felipe Huamán Poma de Ayala, en su Nueva Crónica y Buen Gobierno escrito en 1615, sostiene que la primera generación de runas llamado wari uiragucha runa, no sabían hacer casas, vivían en cuevas de los peñascos, se vestían de hojas de árboles.

Esta interesante afirmación despertó en nosotros una curiosidad y gran interés, razón por la que decidimos realizar una investigación o trabajo de campo.

Para identificar in situ, los quilqas o pinturas rupestres que se encuentran en las cuevas de los peñascos hemos realizados viajes a diferentes provincias de la región Huánuco.

En las cuevas de los peñascos o machay existen por doquier pinturas rupestres con diversas representaciones muchos cubiertos por malezas

**Unidades de estudio:**

**Pinturas rupestres en la región Huánuco**

PROVINCIA	DISTRITO	LUGAR	
<b>A</b>			
<b>Ambo</b>	<b>Huácar</b>	<b>Mirador</b>	
Huánuco	Huánuco	Killa Rumi	
		Cayrán	Hunacanyaku
			Chikchi Machay
	Pillco Marca	Huancán	
		Pillku Machay	
Amarilis	Huankachupa		
	Potracancha		
Pachitea	Chaglla	Mishigaga	
	Molinos	Letra Machay	
Lauricocha	Cauri	Linda Linda	
		Orgupuquio	
		Diablo Machay	

Fuente: Visita de exploración y observación de campo.

**MATERIAL Y MÉTODO:**

El método utilizado en primer lugar fue la exploración que consistió en visitar muchas cuevas de los peñascos algunas veces con el apoyo de un guía y otras veces a la aventura. Luego también hemos utilizado el método de la observación, que consistió en observar directamente en el campo -in situ- pinturas rupestres con diversas representaciones que se encuentran en las provincias andinas de la región Huánuco que en el pasado histórico fue el escenario geográfico del desarrollo evolutivo de los runas del mundo andino del Chinchaysuyu. Para determinar las Unidades de estudio, se utilizó el muestreo no probabilístico sin normas o circunstancial, en razón de que como investigador hemos elegido de manera voluntaria las unidades de estudio.

Según Sánchez Carlessi (1998:p.117), “el muestreo es circunstancial cuando los elementos de la muestra se toman de cualquier manera, generalmente atendiendo razones de comodidad, circunstancias, etc.”.

El escenario geográfico de esta investigación constituyen las provincias andinas de la región Huánuco que en tiempo de los incas perteneció a la región del Chinchaysuyu.

**RESULTADOS:**

Los resultados de investigación de campo nos indican que en los *quilqas* de la región Huánuco existen dibujos de seres humanos realizando diversas actividades sociales:

- 1.Representaciones de seres humanos desnudos
- 2.Escena de caza de animales
- 3.Escenas rituales.

***Quilqas con dibujos de seres humanos desnudos***

En los *quilqas* o pinturas rupestres, nuestros primeros ancestros que fueron los machay runa, vivenciando en los *machay* o cuevas de los peñascos nos han dejado huellas de su existencia.

Los machay runa, que fueron nuestros primeros ancestros, como principal protagonista de su propia historia en las paredes de las cuevas de los

peñascos, se han representado a sí mismo, es decir; los primeros pintores o dibujantes se han dibujado a sí mismo tal como se observaban en aquel entonces.

Estos dibujos, cual una fotografía o retrato, de por si nos describe las características de los primeros humanos que vivieron por un tiempo prolongado

Foto N° 01



En una *quilqa* denominada Diablo Machay ubicado en Orgupuquio del distrito de Cauri, se observa dibujo de un hombre desnudo que empuña en una mano un instrumento rudimentario.

Al costado del dibujo de un hombre desnudo se observa representación de un dinosaurio.

Foto N° 02



Foto N° 03

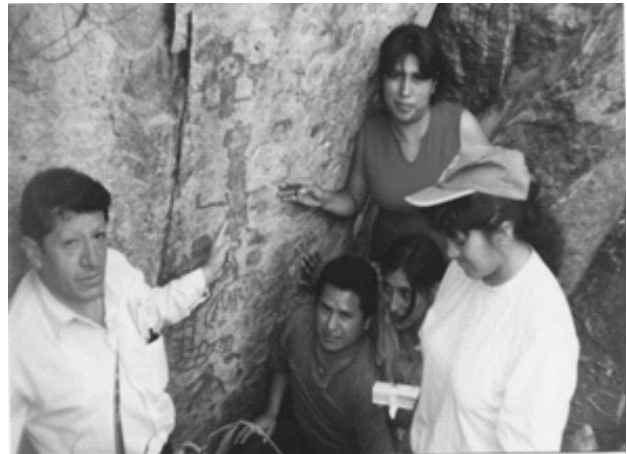


Foto N° 04



Al observar *quilqas* o pinturas rupestres con dibujos de seres humanos desnudos, nos hace pensar que nuestros primeros ancestros que fueron los *machay runa*, en sus primeras etapas de su vida, se encontraban aún en un estado primitivo.

Foto N° 5



Foto N° 6



Foto N° 05



Foto N° 7



Foto N° 07



La existencia de *quilqas* con representación de seres humanos desnudos en diferentes provincias de nuestra región constituye evidencias de la llegada simultánea de varios grupos humano que llegaron en forma paralela a nuestra región, siendo uno de ellos el de Lauricocha.

#### ***Quilqas con escenas de caza***

Otra característica de las *quilqas* de la región Huánuco, en la existencia de dibujos de seres humanos realizando actividades de caza.

Al observar en los *quilqay machay* escenas de caza, nos conduce a afirmar que los primeros humanos que fueron los *machay runa*, se dedicaban a la caza de animales para su alimentación.

En la etapa temprana, los primeros humanos fueron cazadores recolectores.

En la escena de caza se observa que un cazador está flechando varios venados.

La caza de animales salvajes, fue una de las actividades principales de los primeros seres humanos que vivieron en las cuevas de los peñascos hace miles de años.

Para nuestro punto de vista las pinturas rupestres constituyen un importante medio de comunicación, primigenia forma de lenguaje, que nuestros ancestros, crearon para comunicar su pensamiento y conocimiento a la generación venidera que nos dejó como una valiosa herencia cultural.



Foto N° 08



En los *quilqas* o pinturas rupestres se observa escena de caza donde hay dibujos de cazadores y dibujos de perros.

Cardich (1971: p 6), sostiene que el hombre de las cavernas eran grupos humanos que se caracterizaban por ser recolectores y cazadores.

Según Duccio Bonavia (1937:p.79), los Runas de Lauricocha fueron sedentarios y no se movieron a otros lugares, descarta la idea de que fueron nómades o errantes, al respecto escribe: “La idea tradicional del cazador siempre nómade y del sedentarismo que llega sólo con la aparición de la agricultura, debe ser desterrada definitivamente.

El hombre andino escogía su lugar de habitación y si bien salía para sus tareas diarias, quizá por largas jornadas, alguien quedaba en el campamento, quizá los viejos, los niños y posiblemente las mujeres. La acumulación ininterrumpida de los depósitos de basura que se han encontrado en la mayoría de los yacimientos de estas épocas nos indica muy claramente que se trata de ocupaciones muy largas y continuadas”.

La existencia de los *quilqas* en muchas cuevas de la región Huánuco, constituyen evidencias de la presencia humana temprana desde tiempos muy remotos.

Al territorio huanuqueño, llegaron varios

grupos humanos en forma paralela y simultánea, estableciéndose en las cuevas o *machay* de los peñascos, donde vivieron por un tiempo prolongado dejando en los *quilqas* huellas de su existencia.

### *Quilqas con escenas rituales*

Otra característica que tiene los *quilqas* o pinturas rupestres de la región Huánuco es la existencia de representaciones con escenas rituales

Foto N° 9



Foto N° 10



Hergenbahn, (2001:p.29), sostiene que los hombres de la sociedad primitiva, ya intentaron explicar los fenómenos de la naturaleza, al respecto explica: “Los hombres primitivos intentaron explicar los sucesos naturales, proyectando los atributos humanos sobre la naturaleza. Por ejemplo, el Cielo y la Tierra se podían enfadar o estar tranquilos, igual que lo haría un

hombre. Considerar a la naturaleza como si estuviera viva se denomina animismo y la proyección de los atributos humanos en la naturaleza es lo que se denomina antropomorfismo. Ambos están involucrados en los primeros intentos por darle un sentido a la vida”.

En este proceso de interactuación entre el hombre y la naturaleza, nuestros primeros ancestros que fueron los *machay runa*, van ir generando un conjunto de principios como el de reciprocidad andina.

Bajo este principios de reciprocidad andina se ponen en prácticas las ofrendas a la madre naturaleza que conocía con el nombre de *Tayta Jirka*.

En el mundo andino, toda ofrenda va acompañada de un ritual que consiste en realizar invocaciones, peticiones, ruegos, agradecimientos, etc., generalmente a la madre que estaba a cargo de personas sabias que se conocían con el nombre *garapuk runa*. Es la persona encargada de hacer la ofrenda.

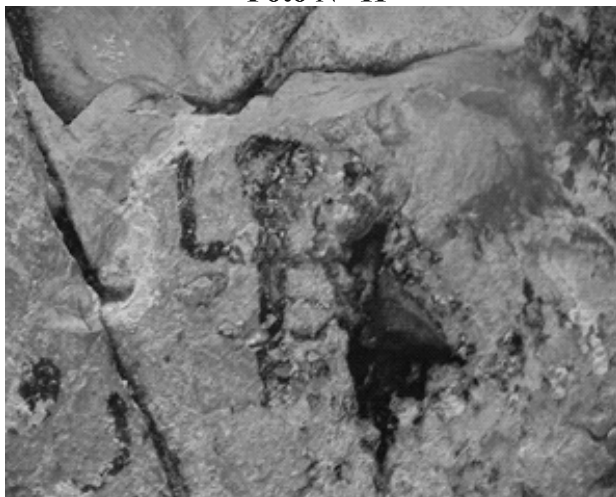
Entre las ofrendas que no deben faltar están la coca, el tabaco, el aguardiente, dulces, etc.

En la imagen fotográfica se observa que un hombre sostiene al parecer una cabeza humana en cada mano, lo cual interpretamos como una ofrenda ritual

### Representación de raza negra o yana runa

En los *quilqay machay* de la región Huánuco, así mismo se observan dibujos del ser humano de raza negra o *yana runa*.

Foto N° 11



Al observar dibujos humanos con tinta de color negra, se puede afirmar que a estas tierras, llegaron diversas razas humanas.

Hacemos esta afirmación por cuanto en pintash machay del distrito de Cauri, existen representación humana de raza negra, lo cual nos conduce a pensar que en el territorio de la provincia de Lauricocha había seres humanos de raza negra, es decir, existieron machay runa de raza negra.

### DISCUSIÓN

Los resultados de nuestra investigación de campo nos indican, que existen pinturas rupestres o *quilqas* con representaciones de seres humanos desnudos realizando diversas actividades sociales.

La existencia de representaciones o dibujos de hombres desnudos junto a animales prehistóricos ya extintos, nos conduce a pensar y afirmar que la presencia humana en nuestra región tiene una larga historia.

Cardich, A. (1958:p.9) sostiene que el territorio alto andino ha constituido, la ruta principal para el desplazamiento de los primitivos pobladores de gran parte de Suramérica. Afirma que eran cazadores y venían persiguiendo a los elementos de la fauna preglacial de los andes, a los animales, en particular los camélidos americanos, llama, guanaco, vicuña, etc.

Según Tomas, Andrew, al referirse que Marcahuasi, es una especie de un museo natural, escribe: “Existen diversos grabados en las paredes de la rocas que tiene una antigüedad de 10 mil años, representaciones de animales que, o bien nunca habían vivido en Sudamérica o se habían extinguido hacia decenas de miles de años, juntamente con retratos esculpidos de hombres negros y blancos que vivieron en el Nuevo Mundo, representaba un desafío para la ciencia ortodoxa”. Otro tema discutible es la presencia de la raza negra o *yana runa*.

Tomas, Andrew (1976:p.42) en su libro titulado: No somos los Primeros, afirma que en el año de 1952 el doctor Daniel Ruzo en la localidad de Marcahuasi situada a 80 km. al Noreste de Lima en una meseta que tiene 4, 000 metros, entre las piedras graníticas encontró enormes figuras de

personas y animales esculpidas en las piedras en la que aparecen caras caucásicas, negras y semíticas, leones vacas, elefantes y camellos, que nunca habían vivido en las Américas.

Desde este punto de vista, en base a la evidencia de la representación humana de color negro que existe en el distrito de Cauri, podemos interpretar y afirmar que existieron runas de raza negra, es decir; coexistieron los Yana Runa, junto a otras razas en el mundo andino de Lauricocha.

Tomas, Andrew, basándose en la teoría de Daniel Ruzo sostiene que, otras razas además de la india cobriza, habrían vivido en América del Sur, ya que fueran quienes fuesen los escultores rupestres, no puede ponerse en duda su coexistencia con animales extintos”.

## DISCUSIÓN

1. En los *quilqas* o pinturas rupestres, existen dibujos de seres humanos desnudos junto a animales prehistóricos ya extinguidos.
2. Existen representaciones de seres humanos realizando diversas actividades sociales, principalmente se observa escenas de caza de animales salvajes.
3. Existen dibujos de seres humanos de raza negra o *yana runa*, es decir; existieron los *machay runa* de raza negra.
4. Los *quilqas* que es un sistema de escritura iconográfica o simbólica, una forma de lenguaje, expresa el pensamiento, conocimientos, cosmovisión y vivencias de nuestros primeros ancestros que fueron los *machayruna*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMPUDIA ZARAGOZA, Teodorico (1978) *El arte rupestre en Huánuco como legado pre histórico. Actas del III Congreso Peruano del Hombre y la Cultura Andina.*

BONAVIA, Duccio (1991) *Perú Hombre e Historia de los orígenes del Siglo XV.* EDUBANCO. Lima.

CARDICH, Augusto: (1958) *Los Yacimientos de Lauricocha. Nuevas Interpretaciones de la prehistoria Peruana. Centro Argentino de Estudios Prehistóricos, Bs.As.*

CHOY, Emilio (1976) *Antropología e Historia*, Lima, UNMSM.

CASTILLO BENITES, Daniel (2006) *Arte rupestre en la cuenca del rio Chicama*, Lima. Editographas,

GUAMÁN POMA DE AYALA, Felipe. (1993). *Nueva Crónica y Buen Gobierno, Fondo de Cultura Económica: México.*

HERGENHAHN B.R: México, (2001). *Introducción de la Historia de la Psicología.* México, Ed. Paraninfo,

NORTON LEONARD, Jonathan (1982) *La revolución neolítica.* Time Life, México.

PINO M, José Luis, *El Ushnu de Huánuco Pampa y los marcadores Astronómicos.* 2011.

PÉREZ CALDERÓN, Ismael (2010) *Arte rupestre en el valle de Huamanga – Ayacucho.* Ayacucho talleres de Mercantil.

RUZO DE LOS HEROS, Daniel. Marcahuasi Montes Gutiérrez (2012) *Teorías interpretativas del arte rupestre, tiempo y sociedad.*

MARTÍNEZ CELIS, D y BOTIVA CONTRERAS Á. (2004) *Manual de Arte Rupestre.* Bogotá, ICANH.

MELENDO, Tomás, John Locke: *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1978.

WINDELBAND, Wilhelm, *Historia general de la filosofía*, México, Editorial El Ateneo, 1960.

**PROPAGACIÓN VEGETATIVA DE LA FLOR NACIONAL La Cantuta (*Cantua buxifolia. Juss*) CON APLICACIÓN DE FITOHORMONAS EN EL DISTRITO DE OBAS, PROVINCIA DE YAROWILCA, DEPARTAMENTO DE HUÁNUCO**

**VEGETATIVE PROPAGATION THE NATIONAL FLOWER CANTUTA (*Cantua buxifolia. Juss*) WITH APPLICATION OF PHYTOHORMONES IN OBAS DISTRICT, YAROWILCA PROVINCE, HUANUCO DEPARTMENT**

*Cárdenas Crisóstomo, Olinda*

*Monago Malpartida, Yani*

*Ortega Mallqui, Arnulfo*

*Lizana Zora, Alejandro*

**RESUMEN.:**

El presente trabajo es con la finalidad de promover la recuperación, conservación y propagación de la Flor Nacional del Perú la Kantuta (*Cantua buxifolia. Juss*), a través de una educación ambiental de identidad en las escuelas rurales del ámbito del distrito de Obas, provincia de Yarowilca y departamento de Huánuco.

Se procedió a la localización de áreas con abundancia de la especie y variedades; selección de ejemplares tomando en cuenta la sanidad y conformación física; preparación de cama de repique; embolsado de tierra agrícola en bolsas de polietileno; extracción de tallos porta estacas; preparado de estacas; sumersión de estacas en solución de Root-Hor; Instalación de estacas en bolsas con tierra; mantenimiento de estacas en el terreno de la Sección Descentralizada de Obas de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Se concluye, de acuerdo a los resultados de evolución de brotamiento de las estacas en bolsas, según los cuadros y gráficos 01, 02 y 03 respectivamente, lográndose el objetivo de promover la recuperación, conservación y propagación de la Flor Nacional del Perú la kantuta. Asimismo se logró sensibilizar a la comunidad y población escolar del distrito de Obas acerca de la propagación vegetativa de la Flor Nacional la Kantuta. Se logró el fortalecimiento de la identidad poblacional sobre la conservación de especies de la flora nativa, en

este caso, la Flora Nacional la Kantuta. Finalmente, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que la recuperación, conservación y propagación de la Flor Nacional del Perú la kantuta (*Cantua buxifolia. Juss*), es totalmente factible y fomenta significativamente una educación ambiental de identidad en las escuelas rurales del distrito de Obas, provincia de Yarowilca del departamento de Huánuco.

**ABSTRACT:**

This project is in order to promote the retrieval, conservation and propagation of Peru's National Flower Kantuta (*Cantua buxifolia. Juss*), through identity environmental education in rural schools in the district area of Obas of the Obas district and province of Yarowilca.

We proceeded to the location of areas with an abundance of the species; selection of individuals taking into account the health and physical conformation; ringing turndown; bagging of agricultural land in polyethylene bags; extraction carrier stems stakes; prepared of stake; submersion of stakes in solution Root-Hor; Installing stakes in bags with soil; keeping stakes in the field of decentralized Session Obas career of Primary Education of the National University of Hermilio Valdizán Huanuco. In conclusion, according to the results of developments sprouting of cuttings in bags, as charts and graphs 01, 02 and 03 respectively, it is achieving the objective of promoting the retrieval, conservation and propagation of Peru's National Flower Kantuta. Also it was achieved to sensitize at the community and school district population of Obas on vegetative propagation of the National Flower Kantuta. It was achieved strengthening identity population on the conservation of species of

native flora, in this case the National Flora Kantuta. Finally, the results obtained affirm us that the retrieval, preservation and propagation of the Peru National Flower Kantuta (*Cantua buxifolia*. Juss), it is completely feasible and increases significantly an identity environmental education in rural schools in Obas district, Yarowilca province of the department Huanuco.

**KEYWORDS:**

Retrieval of the kantuta, stakes, vegetative propagation, Root-Hor, etc.

**INTRODUCCIÓN:**

En nuestro país y particularmente en el departamento de Huánuco existe un serio descuido por valorar algo que tiene que ver con nuestra representatividad e identificación nacional. Esto ha ocurrido y viene ocurriendo desde cuando los conquistadores españoles invadieron los territorios del Imperio Incaico.

Esta planta de diversos colores de flores y de gran belleza, fue consagrada nada menos al Dios Sol (*Tayta Inti*) por nuestros antepasados, denominándolo con la Flor Sagrada de los Incas; promoviendo su cultivo con intensidad en todos los dominios del Imperio y, especialmente al borde de los caminos del Inca como las rutas del Cusco, Cajamarca y Huánuco. Cabe señalar que esta flor es también la Flor Nacional de Bolivia, habiéndolo acogido esa consideración porque también dicho país del Sur formaba parte del territorio Incaico.

Mediante la Ley N° 28477, se declara como patrimonio natural de la nación a las especies de árboles y arbustos nativos como la “casarilla” (*Cinchona officinalis*), el “huarango” (*Acacia huarango*), el “sauco” (*Sambucus peruviana*) y la “uña de gato” (*Uncaria tomentosa*). Así mismo la especie nativa “taro” (*Caesalpinia spinosa*. Kuntze) ha sido declarado de interés nacional mediante del Decreto Supremo N° 012-2014-MINAGRI, disponiendo el régimen de promoción de su aprovechamiento sostenible.

Es evidente la ausencia de una política nacional,

regional y local destinado a la ampliación de la cobertura, conservación y protección de esta especie nativa “cantuta” (*Cantua buxifolia*. Juss), propia de la zona alto andina del país, por lo que se corre el grave peligro de su extinción a mediano y largo plazo, al igual que otras especies de árboles y arbustos nativos en nuestra Región alto andina y particularmente del departamento de Huánuco.

Frente a la situación futura preocupante de esta especie arbustiva, es necesario que la sociedad peruana en su conjunto y las instituciones educativas estatales y privadas de los diferentes niveles educativos incluyendo las universidades, debemos promover e involucrarnos en las tareas de la protección, propagación y conservación de esta especie arbustiva, demostrando nuestra identidad con esta Flor Nacional del Perú.

Las acciones de sensibilización que se ejecutará a la población rural del distrito de Obas de la provincia de Yarowilca, para promover la propagación masiva de esta especie, es parte fundamental de esta investigación a fin de repoblar, así evitar su extinción.

De los trabajos de campo ejecutados en la localidad de Pariagaga, comprensión del Caserío San Antonio de Jeccho, distrito de Obas y provincia de Yarowilca, se afirma en forma categórica que la mejor técnica de propagación de la especie cantuta (*Cantua buxifolia*. Juss), es por medio de estacas vegetativas y utilizando una fitohormona para facilitar el desarrollo perentorio de las raicillas que darán lugar a las futuras raíces.

La mayor dificultad que se presentó durante los trabajos de campo que abarcó el período de enraizamiento de las estacas vegetativas, fue la escasa precipitación en todo ámbito de la cuenca del Alto Marañón, así como el incremento inusual de la temperatura debido al intenso calor presentado en la zona. Esta especie nativa ha tenido la capacidad de resistir a dichos inconvenientes climáticos.



**MATERIALES Y MÉTODOS.**

**Metodología utilizada en el proceso de investigación científica**

Ubicación del terreno para la instalación de una cama de repique, teniendo en cuenta su accesibilidad, disponibilidad de agua para riego, así como la seguridad; se solicitó la autorización de uso del terreno de propiedad de la Sección Descentralizada Obas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán; construcción de una cama de repique de 1 metro de ancho por 2 metros de largo; localización de la especie Cantuta (*Cantua buxifolia*. Juss) en el ámbito del distrito de Obas.

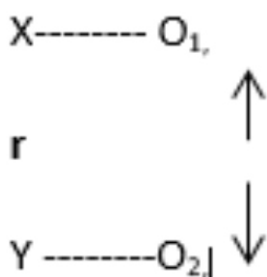
Selección de ejemplares de arbusto en el campo para la obtención de las estacas vegetativas teniendo en cuenta la sanidad, tamaño, conformación física, etc.; obtención de estacas vegetativas de ejemplares con flores de color amarillo y roja púrpura; embolsado de tierra agrícola en bolsas de polietileno de 4 x 7 pulgadas de ancho y largo respectivamente.

Preparación de cien (100) estacas, 50 de color amarilla y 50 de color rojo púrpura; colocación de estacas en las bolsas con pan de tierra; construcción de tinglado y mantenimiento de estacas consistente en cuidados y riegos.

**Tipo de investigación.**

El presente trabajo de investigación es de tipo experimental y de campo, porque se medirá el porcentaje de enraizamiento con la aplicación de la fitohormona Root-Hor, a diferentes concentraciones y tiempo de sumersión en el distrito de Obas de la provincia de Yarowilca.

**Diseño y esquema de la investigación.**



Donde:

X : VI - Concentración de Root-Hor y período de tiempo de sumersión.

O1. : Brotamiento inducido con fitohormona.

O2. : Participación educativa y comunal.

Y1 : VD - Estacas de la Flor Nacional la Kantuta

**Población y muestra.**

La población total estaba compuesta por 100 estacas vegetativas de ambos colores, mientras que la muestra se compuso de 20 estacas, con 10 estacas de cada color.

**Definición operativa del instrumento de recolección de datos.**

Recopilación de la información bibliográfica acerca de la distribución geográfica y condiciones ambientales que permiten el mejor desarrollo físico de la cantuta (*Cantua buxifolia*. Juss) en las zonas alto andinas de Perú y Bolivia; selección de plantas para la obtención de las estacas vegetativas; obtención de las estacas vegetativas en el ámbito del distrito de Obas, provincia de Yarowilca, cuenca alta del río Marañón.

Colocación de las estacas vegetativas en las bolsas con sustrato; ordenamiento de las bolsas en filas y columnas; mantenimiento de las estacas instaladas en la cama de repique, en el distrito de Obas, provincia de Yarowilca.

**Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos.**

Teniendo en cuenta que la investigación es de tipo experimental; el trabajo desarrollado sobre la propagación vegetativa de la Flor Nacional del Perú, la cantuta (*Cantua buxifolia*. Juss) impulsa la propagación de esta especie, en el distrito de Obas, provincia de Yarowilca, con la finalidad de fomentar la identidad en las escuelas y comunidades rurales, que incluye la producción de plántones por medio de estacas vegetativas. Se utilizó las siguientes técnicas e instrumentos.

**RESULTADOS.**

Durante el lapso de cincuenta y cinco (55) días de permanencia de las estacas vegetativas en las bolsas de polietileno, se ha logrado el enraizamiento de cuarenta (40) estacas de color rojo púrpura, equivalente al 80 por ciento; durante el mismo período de cincuenta y cinco (55) días de

permanencia de las estacas vegetativas en las bolsas de polietileno, se ha logrado el enraizamiento de treinta y cinco (35) estacas de color amarillo, equivalente al 70 por ciento.

En tanto que a los noventa y seis (96) días de permanencia de las estacas vegetativas en las bolsas de polietileno, se ha logrado el enraizamiento de treinta (10) estacas de color rojo púrpura, equivalente al 20 por ciento; finalmente, durante el lapso de noventa y seis (96) días de permanencia de las estacas vegetativas en las bolsas de polietileno, se ha logrado el enraizamiento de quince (15) estacas de color amarillo, equivalente al 30 por ciento.

De los resultados se concibe que las estacas vegetativas de flores de color púrpura ha logrado un mayor porcentaje de enraizamiento; el factor climático no ha tenido influencia negativa en el enraizamiento de las estacas tanto de color púrpura

y amarillo, dado que la especie está adaptadas a las condiciones climáticas y edáficas del área de estudio.

Cuyos resultados nos permiten afirmar que la recuperación, conservación y protección de la Flor Nacional del Perú la Cantuta (*Cantua buxifolia*. Juss) es totalmente factible y solo requiere la voluntad política de las respectivas autoridades agrarias encargados de fomentar la ampliación de la cobertura de la especie, que redundará significativamente en la conservación del medio ambiente y promoción de una educación ambiental de identidad en las escuelas y comunidades rurales del Distrito de Obas y provincia de Yarowilca.

Se desarrolló el fortalecimiento de la educación ambiental de identidad a través de la protección de la Flor Nacional del Perú la cantuta (*Cantua buxifolia*. Juss) en el ámbito del distrito de Obas y provincia de Yarowilca.

**BROTAMIENTO EN BOLSAS DE POLIETILENO.**

**CUADRO N° 01.**

**EVOLUCIÓN DE BROTAMIENTO DE ESTACAS POR VARIEDADES DE COLOR DE FLORES, SEGÚN CONTEO**

N°	VARIETADES POR COLORES DE FLORES	CANTIDAD DE ESTACAS EN BOLSA DE POLIETILENO	FECHA DE ESTACADO	EVOLUCIÓN DEL BROTAMIENTO DE ESTACAS			
				PRIMER CONTEO		SEGUNDO CONTEO	
				03/10/2015		14/11/2015	
				Cantidad	%	Cantidad	%
1	Rojo púrpura	50	08/08/2015	40	80	10	20
2	Amarillo	50	08/08/2015	35	70	15	30
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>		<b>75</b>	<b>75</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

FUENTE: Observación sistemática

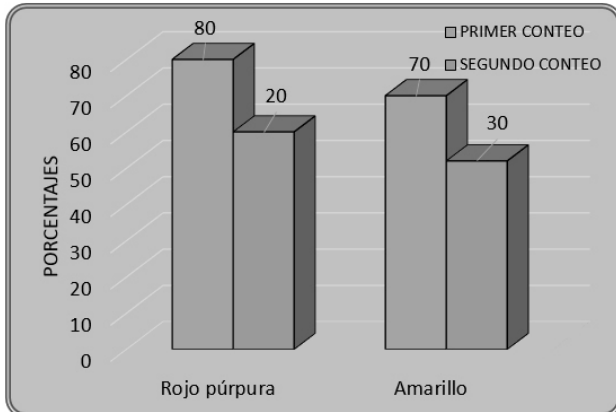
ELABORACIÓN: Los investigadores

Según el cuadro N° 01 precedente y del gráfico N° 01 que se presenta más adelante, con respecto a la evolución del brotamiento de estacas por especies de color de las flores, del primer conteo se deduce el mayor porcentaje del 80% y 70% y el segundo conteo respectivamente se concentran 70% de diferencia positiva; entre la flor roja purpura es más resistente mientras la flor amarilla el 52%; es delicada, lo cual significa una la propagación con la aplicación del Root-Hor a diferentes concentraciones es positiva. Por lo tanto, la aplicación de Roo-Hoot influye positivamente en la propagación vegetativa de la Flor Nacional del Perú, la cantuta.



## GRÁFICO N° 01

EVOLUCIÓN DE BROTIAMIENTO DE ESTACAS POR VARIETADES DE COLOR DE FLORES, SEGÚN CONTEO.



FUENTE: Cuadro N° 01

ELABORACIÓN: Los investigadores

## DISCUSIÓN.

Contrastación de los resultados del trabajo de campo con los referentes bibliográficos de las bases teóricas.

De acuerdo a los resultados de evolución de brotamiento de las estacas en bolsas de polietileno, según los cuadros y gráficos 01 y 02 respectivamente, se logró el objetivo de la propagación vegetativa requerida no obstante la influencia de la estación de fines del Verano e inicios de la Primavera; las especies nativas se hallan totalmente adaptas a las factores medioambientales de la localidad.

En los trabajos de enraizamiento de estacas de cuatro especies de cantuta ejecutada durante el año de 2012 en la localidad de Pariagaga, Caserío San Antonio de Jeccho, distrito de Obas y provincia de Yarowilca, se obtuvieron 152 estacas enraizadas de un total de 240 instaladas.

En aquella época las condiciones del clima también fue un tanto riguroso como en esta oportunidad, que aún no se tiene la presencia de las lluvias para iniciar la instalación de cultivos agrícolas de pan llevar.

## Contrastación de las hipótesis.

A la luz de los resultados mostrados en el cuadro N° 01 y su gráfico respectivo, se comprueba que la propagación de la Flor Nacional del Perú la cantuta en el ámbito del distrito de Obas es posible, quedando demostrado que si logramos la concentración y período de sumersión óptima del Root-hor; entonces debe ser promovido la

propagación masiva de las estacas de la cantuta, evitando su extinción en la región alto andina del departamento de Huánuco y del país.

## AGRADECIMIENTO.

Al Ingeniero Forestal Buenaventura Marcelo Tadeo, por su asesoría técnica en la selección de ejemplares porta estacas, así como la obtención de las estacas vegetativas propiamente dichas.

A los directivos de la Junta Directiva de la comunidad campesina de Obas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- GALAN DE MERA, Antonio et al. 2004. *Datos sobre la vegetación del centro del Perú*. Málaga. España. 27 Págs. [www.bioveg.uma.es/abm/Volumenes](http://www.bioveg.uma.es/abm/Volumenes).
- HUAPAYA YABAR, Juan. 1998. *Flora de Huánuco. Jardín Botánico*. Colegio Nacional de Menores de Tantamayo. Huánuco. Perú. 29 Págs.
- LOJA HERRERA, Berta. 2002. *Contribución al estudio florístico de la provincia de Concepción-Junín*. Tesis de Maestría. Huancayo. Perú. 117 Págs.
- LOPEZ GARCÍA, Yuston. 2010. *Regiones naturales del Perú: Suni, Puna y Jalca*. Trujillo. Perú. 26 Págs. .
- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE LA AMAZONÍA PERUANA. 2008. *Curso Botánica Tropical*. Jenaro Herrera. Iquitos. Perú. 51 Págs.
- PROYECTO ÁRBOL ANDINO. 1988. *Plantas para leña en el Sur-Occidente de Puno*. Puno. Perú. 164 Págs. [www.asocam.org/biblioteca/ECOBONA\\_0327](http://www.asocam.org/biblioteca/ECOBONA_0327).
- PROYECTO PER/98/632. 2001. *Conservación de la biodiversidad de la cuenca del lago Titicaca-Desaguadero-Poopo-Salar de Coipasa TDPS*. Puno. Perú. 152 Págs. [www.alt-perubolivia.org/Web\\_Bid](http://www.alt-perubolivia.org/Web_Bid).
- UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA. 1987-1988. *Zonas áridas*. Lima. Perú. 158 Págs. [www.lamolina.edu.pe/es.wikipedia.org/wiki/cantuta\\_buxifolia](http://www.lamolina.edu.pe/es.wikipedia.org/wiki/cantuta_buxifolia) [www.sisbib.unmasm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis](http://www.sisbib.unmasm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis) [www.peruecologico.com.pe/flo\\_cantuta](http://www.peruecologico.com.pe/flo_cantuta) [www.amazon.es/Polemoniaceae](http://www.amazon.es/Polemoniaceae).

CORREO ELECTRÓNICO:  
Olycar\_3101@hotmail.com



# ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN UNA SOCIEDAD MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA

## *Teaching philosophy in a society mediated by technology*

Jesús Rodomiro Casquier Ortiz  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
jcasquiero@gmail.com

### RESUMEN

La enseñanza de la filosofía es motivo de debate y de reflexión constante. En un escenario donde el fenómeno tecnológico virtual está en constante crecimiento y consolidación resultará adecuado aclarar algunas dudas respecto a la práctica educativa en lo concerniente a la filosofía y su enseñanza.

Siendo que, en los próximos años la educación virtual tendrá un lugar importante en cuanto a enseñanza y formación del ser humano se refiere, será bueno plantear y aclarar algunas dudas en torno a la práctica educativa considerando que, en la actualidad muchas de las cosas que vamos aprendiendo quedan desactualizadas a una velocidad que se mantiene en aceleración constante. Con esto no queremos decir que lo que se aprende no tiene sentido, pues sí lo tiene, pero habría que tener en cuenta, qué es lo que se aprende y para qué se aprende; asimismo, qué es lo que se enseña y a quién se le enseña.

De ahí que reflexionar sobre un saber cómo el filosófico podrá servirnos de pauta que marque el derrotero en lo concerniente a los estudios que sirvan para resaltar las características propias de los seres humanos que viven y actúan en una sociedad mediada por la tecnología.

### PALABRAS CLAVE:

Filosofía, enseñanza, sociedad, tecnología, ser humano.

### ABSTRACT:

The teaching of philosophy is a reason for debate and constant reflection. In a scenario where the virtual technological phenomenon is constantly growing and consolidating, it will be appropriate to clarify some doubts regarding the educational practice in respect philosophy and its teaching.

Being that, in the coming years virtual education

will have an important place in terms of education and training of the human being, it will be good to raise and clarify some doubts about the educational practice considering that, at present, many of the things that we are learning are outdated at a speed that remains constant acceleration. With this we do not mean that what is learned does not make sense if it is going to expire almost instantaneously, but it will be necessary to take into account what is learned and what the reason for it is learned; as well as what is taught and to whom it is taught.

Hence, reflect on a knowledge of how the philosophical can serve as a guide to mark the course in regard to studies that serve to highlight the characteristics of human beings who live and act in a society mediated by technology.

### KEYWORDS:

Human being, Philosophy, Society, Teaching, Technology.

### INTRODUCCIÓN

Los orígenes de la filosofía están envueltos en el misterio. A lo largo del devenir histórico de la humanidad se ha ido buscado respuestas satisfactorias a nuestras múltiples inquietudes de seres que habitamos un mundo aún desconocido. En el propósito de llegar a consensos fundacionales, la mayoría de estudiosos, eruditos, académicos e iniciados en el dominio, usos y costumbres del conocimiento, han convenido en situar y establecer el nacimiento de la filosofía en Mileto, ciudad jónica antigua de la Grecia occidental, que entre sus ventajas contaban con grandes posibilidades de acceso a la cultura, y en sindicarse como el pionero, el primero, el más antiguo en dedicarse al oficio filosófico, al sabio Tales de Mileto. Revisando la obra de Theodor Gomperz (2000) podemos ser testigos, por ejemplo, de los aportes notorios e innovadores que introduce este autor en las consideraciones que tenemos que tener en cuenta al adentrarnos en la exploración acerca del mundo helénico, del cual siempre es bueno tener nuevos puntos de vista ya que:



*Todos los comienzos están velados por la oscuridad de su inapariencia y modestia. Se sustraen a la percepción o se esfuman ante la observación. Del mismo modo, a los orígenes históricos solo se asciende grada por grada, como cuando se remonta el curso de un río hasta su fuente que mana en la sombra de la selva. (Gomperz, 2000, p. 31).*

Al respecto George Thomson (1959) señala que Tales, Anaximandro y Anaxímenes, todos de Mileto, son los fundadores reconocidos de la filosofía europea (p.185). Nicolás Abbagnano (1994) reconocía que no es casualidad que el primero de los Siete Sabios, Tales, sea también el primer representante verdadero y propio de la filosofía griega (p.7). También cabe señalar lo manifestado por Bertrand Russell (1946) cuando hace referencia a la aparición de la civilización griega e indica que la filosofía empieza con Tales, quien, afortunadamente, puede ser situado cronológicamente, porque predijo un eclipse que, según los astrónomos, ocurrió en el año 585 a. C. lo cual nos permite decir, también, que la filosofía y la ciencia —al principio unidas— nacieron, pues, juntas al comienzo del siglo VI (p.32). De idea similar es Bernal Martínez Gutiérrez cuando delimita de manera tajante el origen de la filosofía al afirmar que:

*Si se tiene que citar de una sola vez, un tiempo aproximado y un lugar concreto en el que se originó la filosofía, se debe sostener que dicho saber encuentra sus orígenes en el siglo VI en Jonia, región de Asia Menor, en la costa griega ubicada entre los golfos actuales de Esmirna y Mendelia, y que tuvo entre otras provincias importantes a Mileto, Samos, Éfeso, Colofón y Quío. Si se desea responder a la pregunta de quiénes fueron los primeros filósofos, podemos decir sin temor a errar que ellos fueron los filósofos jónicos, y entre ellos, Tales, Anaxímenes y Anaximandro (Martínez Gutiérrez, 2016, p. 16).*

También recorre este camino discursivo Julián Marías (1980) cuando, haciendo referencia al significado de la palabra filósofo en la introducción a su Historia de la Filosofía, afirmó que:

*Por filosofía se han entendido principalmente dos cosas: una ciencia y un modo de vida. La palabra filósofo ha envuelto en sí las dos significaciones distintas del hombre que posee un cierto saber y del hombre que vive y se comporta de un modo peculiar. Filosofía como ciencia y filosofía como modo de vida son dos maneras de entenderla que han alternado y a veces hasta convivido. Ya desde los comienzos, en la filosofía griega, se ha hablado siempre de una cierta vida teórica, y al mismo tiempo todo ha sido un saber, una especulación. Es menester comprender la filosofía de modo que en la idea que de ella tengamos quepan, a la vez, las dos cosas. (Marías, 1980, p. 1).*

Y si nos remontamos en el tiempo, manteniendo el mismo orden de ideas, podemos observar junto con Eduard Zeller, citado en la primera gran **Historia de la Filosofía**, escrita en lengua española por Zeferino González y Díaz Tuñón

*(...) la palabra filosofía recibió entre los griegos sentidos y significaciones muy diferentes. Y, en efecto: si recorremos los escritos de Herodoto, Jenofonte, Platón y Sócrates (...), veremos que la denominación de filósofo se tomaba con frecuencia como sinónima de sabio, de sofista, de físico o naturalista, y alguna vez se aplicaba a los poetas y artistas. En general, puede decirse que al principio toda cultura del espíritu humano, la aplicación o ejercicio de su actividad en cualquiera de sus fases, la manifestación, en fin, de la virtualidad y fuerza nativa de la razón humana en esfera superior a la*

*del vulgo o generalidad de los hombres, recibía el nombre de filosofía y también de sabiduría (González Díaz de Tuñón, 1886, pp. 3-4).*

A su vez Ramón Xirau (2011) en su **Introducción a la historia de la filosofía** aludía al hecho de que:

*La filosofía se presenta como historia. Ello no quiere decir que la filosofía valga solamente como hecho histórico y que los pensamientos del pasado sean reliquias más o menos curiosas. Todo lo contrario. Quiere más bien decir que si bien la filosofía se da en la historia, hay formas de pensamiento que van más allá de la historia y, a través de todas las épocas, conservan su validez y su verdad (Xirau, 2011, p. 11).*

Por lo aquí presentado consideramos que este saber tiene un gran pasado en el que aún quedan varios enigmas por desentrañar y debatir en torno a su origen; que, en el mejor de los casos, ha sido fijado en base a la unión de fragmentos y retazos con los que se ha armado y configurado la cultura y tradición occidental. Por ello es que no debemos quedarnos con la idea de que aquel o aquellos que sepan algo –o tengan nociones– acerca de la historia de la filosofía ya saben lo que es la verdad y hacen filosofía, en el mejor de los casos lo que han desarrollado es uno de los tantos factores que sirven para la evolución de la cultura.

Con respecto a esta evolución no debemos dejar de mencionar a Otfried Höffe, filósofo y profesor alemán, que repara en el hecho de que la filosofía no es beneficio único de sociedades prósperas, ya que muchas de las que viven en una condición modesta pueden alcanzar el disfrute de lo necesario para vivir, de ahí que, con relación a la aparición de la filosofía, sugirió que solo surge esta:

*(...) donde se han desarrollado ya las preguntas sencillas sobre el qué y el porqué, es decir, la sabiduría de la vida y la ciencia común, (...) solo quien no se vea*

*agobiado por la búsqueda elemental de la utilidad podrá permitirse un saber no utilitario. Mientras las necesidades de la*

Aun así, –y dejando de lado la recolección de información acerca de los orígenes de la filosofía, su historia, su significado; así como el significado de términos como filósofo, filosofar entre otros cuestionamientos de orden inicial– tenemos que indicar que no son pocos los autores que se dedican a la compleja labor de pensar y cuestionarse acerca de la enseñanza de la filosofía: Platón, Tomás de Aquino, Juan Amos Comenio, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, María Montessori, John Dewey, Augusto Salazar Bondy, Víctor Li Carrillo, Antonio Millán-Puelles, Martha Nussbaum, son solo algunos de la vasta lista de autores occidentales que nos precedieron y dejaron para el debate sus elucubraciones acerca de la enseñanza de la filosofía. Pero...

¿A qué nos referimos cuando hablamos de enseñar filosofía? o quizá sea más adecuado preguntarse acerca de qué se debe enseñar cuando queremos enseñar filosofía. ¿Para qué y para quiénes se debe enseñar filosofía? ¿Es necesario reflexionar y cuestionarse sobre la enseñanza, formación y aprendizaje del ser humano? ¿Será que se puede enseñar filosofía en una sociedad que vive más pendiente de los avances tecnológicos que de dedicarse a temas propios de la reflexión teórica? o ¿quizá de lo que se trata es de tener un acercamiento a la filosofía a través de la enseñanza de su historia, autores, obras, tradiciones y sistemas? o ¿qué lugar le debemos dar a la didáctica de la filosofía dentro de la práctica pedagógica para elaborar mejores escenarios para el óptimo desarrollo de la enseñanza -aprendizaje? o quizá urge volver a preguntarse si la enseñanza de la filosofía depende de la capacidad para conceptualizar términos y reflexionar sobre ellos, o, a lo mejor, ¿Plantear y desarrollar modos, formas y estilos que incentiven el pensamiento crítico sea una forma de enseñar filosofía? Por último, aunque recién vamos por el principio, ¿Cuál es la finalidad de enseñar filosofía?



## ¿ENSEÑAR FILOSOFÍA O ENSEÑAR A FILOSOFAR?

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI nos encontramos con un problema propio de la sociedad contemporánea de carácter por demás complejo, heredado de la modernidad, en lo que se refiere a la enseñanza; al respecto decía Obiols (2002), y no sin razón, que la relación entre la filosofía y su enseñanza es bastante conflictiva; como ya hemos ido indicando, no se debe decir que sea lo mismo enseñar filosofía que enseñar a filosofar. Podemos incluso especular que quizás algunos profesores buscan que se desarrolle la acción de filosofar por parte de los estudiantes que tienen a su cargo, pero esto no ocurre en todos los casos (Cfr. Casquier, 2011, 32). Esto es propio y a la vez heredado de la cultura del iluminismo que, desde su aparición en escena, le asigna a la filosofía una tarea de alto calibre como es desarrollar en los seres humanos la capacidad de pensar por sí mismos como acto constitutivo libertario en contraposición a cualquier principio de autoridad sea este competente o no (Cfr. Obiols, 2002, 18).

Nos encontramos, entonces, ante una situación en que la enseñanza de la filosofía está atravesando por una etapa difícil; vemos, por ejemplo, cómo ha sido prácticamente erradicada del ámbito educativo escolarizado y cómo poco a poco su enseñanza ha perdido el vigor de épocas pasadas en las universidades, y, en general, la mayoría de seres humanos prefiere vivir alejado del conocimiento filosófico, de ahí que podemos afirmar que enseñar filosofía de un modo en el que se enseñe a razonar y reflexionar es algo que—en el mundo globalizado—parece no tener importancia. Pero, entonces, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de filosofar? El acto de filosofar no es una acción de cuestionar por cuestionar sino, muy por el contrario, es una forma particular de pensar, en realidad es una especie de pensar el pensar, es parte constitutiva de una actitud crítica; por eso Salazar Bondy no tiene reparo en proponer que aprender filosofía no es repetir una filosofía existente, no se trata de divagar ni de empezar desde cero sino llegar, por medio de un filosofar

existente, a un nuevo pensar (Cfr. 2000, p. 222), ya que cuando nos dedicamos a filosofar podemos incluso llegar a hacer indagaciones racionales y sistemáticas de aquello que queremos averiguar (Cfr. Casquier, 2011, 32).

Entonces la práctica filosófica encuentra su sustento y logra potenciarse debido a caracteres esenciales propios del ser humano que nos pueden llevar a pensar que el filosofar le termina otorgando al ser humano su máximo valor, a la vez que pone a su alcance los medios adecuados para un desarrollo íntegro como persona. Pero, hay que tener cuidado al hacer tales aseveraciones y, sobre todo, tener en cuenta lo dicho por Salazar Bondy cuando advirtió que no todo hombre filosofa, pero todos apuntan al filosofar (Cfr. 2000, p. 242). Consideramos por ello que, en el ejercicio de responder a estas preguntas, y otras cavilaciones al respecto de la enseñanza, educación y formación del ser humano, estaremos en condición de esclarecer tanto los fundamentos de hecho, como el sentido de la enseñanza en general; así como de la enseñanza de la filosofía en particular; ahora bien, cuando nos referimos a la enseñanza de la

*(...) muchos de los que han hecho filosofía la han desarrollado en un estilo oscuro, en un formato académico de difícil interpretación para personas comunes y corrientes, e incluso complicado para aquellos que se dedican a la vida académica, con lo cual su enseñanza a veces se ve limitada debido a la forma complicada en que se ha transmitido dicho conocimiento, pues los filósofos suelen expresar su saber en un lenguaje especializado que no sólo no aparece muchas veces en los diccionarios de la lengua sino que incluso su definición en un diccionario filosófico es tan técnica que frecuentemente se requiere de la ayuda de una persona con formación académica que nos provea de interpretaciones (Casquier, 2011, p.20).*

No queda otro panorama ante nuestras especulaciones racionales que el dejar en claro que en las actuales condiciones en las que los seres humanos van desarrollando su vida, estos temas solo pueden y deben ser encarados con seriedad mediante la reflexión rigurosa. En relación con este punto, el educador y filósofo estadounidense Mortimer Adler abogaba por un poco más de claridad cuando al indagar acerca de las condiciones de la filosofía precisó que:

*Sería más claro, más ordenado, al menos no tan embarazoso, el que uno pudiera adoptar una posición acerca de la filosofía, sin tener que comprometerse a adoptar ciertas posiciones en la filosofía misma. Pero no puede uno hacerlo, y creo que esta imposibilidad es peculiar de la filosofía (Adler, 1969, p.63)*

Antes de seguir examinando lo concerniente a las posibilidades de la enseñanza de la filosofía, quizá lo más conveniente sea esclarecer brevemente el panorama situacional de la época en que nos desarrollamos, en la que se ha vuelto una constatación, dejar de lado la reflexión y el pensamiento crítico en aras de una frenética adaptación a los cambios tecnológico-digitales. De donde se infiere que, hasta cierto punto, este cambio ha ido condicionado nuestras formas de interpretar e interactuar con el mundo que nos rodea, como podemos, por ejemplo, ver en los siguientes casos que presentamos a continuación.

## LA SOCIEDAD EN CLAVE TECNOLÓGICA

Si hablamos de lo concerniente a nuestras actividades en el ámbito laboral que, nos guste o no, debemos realizar a diario, es casi impensable que esta se lleve a cabo sin el uso de ordenadores personales, o dispositivos móviles; herramientas en las cuales hacemos usos de una innumerable cantidad de aplicaciones y programas, siendo los más conocidos: Word (para redactar documentos), Excel (para elaborar cuadros) y Power Point o Prezi (para diseñar presentaciones en diapositivas).

En lo que se refiere a las decisiones del ámbito

empresarial, por ejemplo, nuestra forma de hacer negocios tiene en la tecnología un recurso fundamental que le permite a los empresarios tomar mejores decisiones directivas, optimizar sus procesos, organizar mejor a sus empleados, coordinar mejor con sus proveedores; permitiendo de esta manera que se pueda brindar una mejor cantidad y calidad de servicios por parte de sus organizaciones hacia sus consumidores y proveedores, así como un desarrollo eficaz y eficiente por parte de sus colaboradores para la consolidación y buen desarrollo de las mismas.

Un par de renglones aparte se hacen necesarios para acotar algunos datos sobre las nuevas y versátiles maneras intangibles en las que se viene proponiendo y adaptando el uso y flujo del dinero a través de lo que se denomina criptomonedas en esta nueva sociedad mediada por la tecnología y un mundo en el que han aparecido con fuerza los denominados Bitcoins, desplazando a los PeerCoin, Litecoin y Dogecoin.

Por otro lado, si nos ponemos a pensar en las diversas posibilidades con las que contamos hoy en día para estar en comunicación constante –a diferencia de un pasado no tan remoto donde la comunicación se daba pero demoraba– e interconectados con quien queramos y cuando queramos –ya sea que esta persona esté donde esté– igual podemos recurrir a una de las siguientes aplicaciones que nos permiten estar comunicados: **WhatsApp, Skype, Hangouts, Telegram**, por mencionar las más conocidas, acortan las distancias y permiten una comunicación fluida “en tiempo real” con cualquier lugar del mundo donde haya señal de Internet.

Así mismo, múltiples son las formas en las que recurrimos al entretenimiento que no solo engloba a los gamers y su afición a los videojuegos, sino a aquellos que juegan en multiplataforma o apuestan en línea, o aquellos que pasan su fin de semana conectados a plataformas como **Netflix, YouTube, Flickr, Liveplasma o Spotify** por mencionar algunas de las formas en las que la tecnología ha revolucionado el entretenimiento.



Otro de los ámbitos que se ha visto fuertemente influenciado por la tecnología es el de nuestras relaciones sociales, ya que hoy día la mayoría de las personas parecen plenamente preocupadas e imbuidas en hacer todo lo posible por “publicar” alguna novedad concerniente a su vida a través de plataformas como *Facebook, Instagram, Twitter, Tinder, Google+*, entre otras, una sociedad que busca en la comunicación y exposición mediática de sus actividades cotidianas su entretenimiento.

Y la práctica educativa no se queda atrás ya que, con el predominio mediático de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), progresivamente se nos va dirigiendo hacia escenarios en los que se puede observar que el interés y el debate se da en base a “lo más adecuado” en torno al desarrollo de algunas características como vienen siendo la inmaterialidad, la interconexión, la interactividad, la instantaneidad, la creación de nuevos lenguajes, la tendencia a cierta automatización del individuo, por mencionar algunas de las principales virtudes y desventajas que acompañan el desarrollo tecnológico que ha permitido a las TIC posicionarse como las herramientas emblema de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, tal como refiere Juan de Pablos Pons:

*Nuestro mundo actual se caracteriza por sus complejas interrelaciones y dependencias en multitud de ámbitos, generadas y establecidas a escala global. Hablamos de un «mundo interconectado», donde todo se puede localizar, exponer, intercambiar, transferir, recibir, vender o comprar en cualquier lugar del planeta y en tiempo real*

En ese ámbito de desarrollo Federico Uicich realizó unas aproximaciones interesantes en lo que se refiere a la enseñanza de la filosofía desde la tecnología, donde buscaba mostrar las potencialidades didácticas de las tecnologías y la didáctica de objetos tecnológicos que permiten desarrollar tecnología educativa dirigida al mejoramiento de la enseñanza, al respecto manifestó que:

*La didáctica de la filosofía no solo debe poner en evidencia esta estrecha relación entre tecnología y enseñanza de la filosofía, sino que también debe dilucidar en qué consiste dicha relación. Se plantea entonces una doble dimensión didáctica en el caso de la filosofía: por un lado, el enseñar contenidos filosóficos a través de nuevas tecnologías y, por otro lado, el enseñar a filosofar acerca de la relación que establece la enseñanza entre el yo y las tecnologías utilizadas. A diferencia de lo que sucede en otras didácticas especiales, esta última dimensión es propia de la reflexión filosófica y, así como está presente en otros ámbitos de la filosofía donde se teoriza sobre ella, en el caso de la enseñanza de la filosofía se ofrece un ambiente donde experimentar esta relación en la práctica docente misma (Uicich, 2015, p.122*

En este escenario por demás complejo y mediado por un contexto tecnológico es que están situadas nuestras reflexiones acerca de si tiene algún sentido, o alguna finalidad. La enseñanza de la filosofía sobre todo en esta etapa diversificada donde podemos apreciar que el desarrollo del pensamiento no es lo principal en la práctica educativa ni de gran importancia para la mayoría de los seres humanos. Al respecto se pronunciaba Roberto Carneiro dando a entender que si queremos pensar la educación actual esta actividad no la podemos separar de las actividades que nos permitirán escrutar el futuro:

*Vivimos igualmente las señales de una nueva era prometeica. El conocimiento es erigido en fuerza redentora del planeta y en factor de progreso imparable. (...) Será, pues, natural que la edad del conocimiento se esfuerce en la realización de la unidad de los saberes (viejo sueño de Tales de Mileto y del encantamiento jonio de la antigua Grecia), respetando la pluralidad de los conocimientos (Carneiro, 2007, p.83)*

Habría que agregarle a su análisis que tampoco nos podemos disociar del pasado, sobre todo en lo que se refiere a los planteamientos para los que aún no encontramos respuesta o hemos dejado como pendientes de solución, como por ejemplo la unidad de los saberes, tarea de gran envergadura sobre todo ahora que vivimos en una época abierta y expectante hacia la multidisciplinariedad y la pluralidad donde, lamentablemente, podemos afirmar, –sin temor a equivocarnos– que enseñar filosofía fomentando el razonamiento y la reflexión no es algo prioritario ni relevante en la actualidad por parte de aquellos que elaboran los sistemas educativos de enseñanza-aprendizaje. Esta situación nos deja en un escenario en el cual:

*(...) la enseñanza de la filosofía está atravesando por una etapa difícil, está siendo dejada de lado por colegios y universidades, y, en general, por la mayoría de seres humanos. Enseñar filosofía y sobre todo hacerlo de modo que se enseñe a razonar y reflexionar es algo que en el mundo globalizado parece no tener importancia. Se está dando prioridad al perfeccionamiento de la técnica más allá del pensamiento reflexivo, lo cual es algo absurdo ya que no debemos dejar de ver a la técnica y a la tecnología como lo que en realidad son: herramientas. Y si bien es cierto que la filosofía es también una herramienta, esta permite que el ser humano desarrolle su intelecto, que rijan sus pasos con el uso de la razón. Al hacer filosofía podemos afrontar los problemas más complejos que se nos plantean, de un modo distinto. Hacer filosofía es desarrollarnos como seres humanos y no como máquinas tecnológicas. (Casquier, 2011, pp.34-35)*

Dicho eso parece que hemos vuelto al inicio pero esta vez con nuevas guías, mapas y brújulas que nos permiten ir poniendo los hitos en cuanto a repensar la enseñanza de la filosofía y la

formación del ser humano se refiere, en una época en la que la tecnología y lo tecnológico ocupan la mirada y el eje de reflexión de nuestros pensamientos pero que no tienen que ser vistas ni valoradas por encima del ser humano.

### REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Como podemos apreciar, para ninguno es novedad que nos ha tocado vivir en un momento histórico globalizado, donde se viene gestando un cambio generalizado que va a lo más profundo de las estructuras que nuestros antecesores establecieron paso a paso y que en nuestra coyuntura se da de manera que nos puede parecer en extremo rápida; por ello en un artículo previamente publicado en esta revista considerábamos:

*(...) que para esbozar una idea que nos permita entender mejor qué es la filosofía y si tiene vigencia en nuestra época se debe partir por reflexionar sobre la naturaleza del pensamiento filosófico, el objeto de la filosofía, los métodos de la filosofía, pero sobre todo la función de la filosofía en una época como la nuestra donde se viene dando una primacía del determinismo tecnológico en la vida de los seres humanos (Casquier, 2017, p. 68).*

Además, es menester acotar que no resulta ajeno a estos cambios los apuntes que sobre filosofía de la educación se plantean los especialistas, ni las modificaciones que se implementan y que fomentan discusiones contextualizadas en base a las críticas posmodernas sobre la educación, dejando lugar para que, dentro de esta coyuntura de cambio constante, podamos apreciar que los cambios actuales en el campo de la educación están centrados y ocupados en determinar acerca de las contribuciones y adecuaciones de la misma hacia el futuro. De ahí que no resulta extraño oír hablar en el ámbito coloquial –y a la vez presenciar encarnizados debates en el ámbito intelectual– acerca de lo más adecuado para la educación, enseñanza, aprendizaje y formación

de los seres humanos de nuestra época.

Hay que considerar, además, que estos cambios se vienen extendiendo motivados, entre otros factores, por el desarrollo variable y por demás complejo de la tecnología. Estamos pues en medio de una revolución tecnológica que no tiene parangón en nuestra corta historia del mundo que habitamos y donde toca ahora incorporar un nuevo paradigma donde Internet y su caballo de batalla, las TIC, penetran en todos los ámbitos de la actividad humana produciendo cambios complejos en todo lo que conocíamos como propio de la cultura humana.

En este contexto tecnológico invasivo –y siendo conscientes de que la brecha tecnológica en países como el nuestro es por demás abismal– no podemos dejar de pensar y elaborar algunos juicios valorativos sobre la enseñanza de la filosofía en su derrotero histórico, ni de los pormenores que a su alrededor surgen cuando podemos ver que en dicho campo de discusión en lo que se refiere a la educación, siempre está latente el tema de si la enseñanza debe ser para todos o solo para unos cuantos; de ahí que Ítalo Chicaiza y Fredy Aguilar Rodríguez consideraron necesario recalcar que:

*Para entender la filosofía a través de la historia es imprescindible referirse a las condiciones sociopolíticas y cómo aparece el término. En sus inicios fue direccionado por poetas, encargados de la educación y formación espiritual, dando origen a la filosofía como tal y su enseñanza y aprendizaje. (...) Teniendo en cuenta el hilo histórico, se comprueba que la filosofía fue desarrollada por gente generalmente de la elite intelectual, y en principio fue la ciencia sin más, la que dio pie a la evolución del pensamiento y en definitiva a la historia. En el caso de los griegos, enseñaban su filosofía en espacios abiertos, en círculos dedicados a sus discípulos que hicieron de estos un lugar predilecto para su difusión. Hoy el espacio de aprendizaje sigue siendo la academia (Aguilar y Chicaiza, 2011, p.243).*

Motivo más que suficiente para que si alguno quiere dedicarse a la práctica filosófica o –mayor reto aun– a la enseñanza de la filosofía, no solo deberá memorizar datos y retransmitirlos como repetidor de ideas importantes sino que deberá dedicarse a la labor filosófica con el rigor propio de la academia y de aquellos que se dedican a pensar, reflexionar, pero sobre todo, a teorizar filosóficamente. Pero cabe recalcar que en este aspecto del teorizar hay que andar con mucho cuidado sobre todo de caer en extremos en los que, en un afán de querer ser originales y novedosos con nuestras ideas, podemos terminar pecando de desencajados al no entender que el pensamiento filosófico no cae del cielo ni viene como premio en la caja de cereales, sino que se desarrolla en base a pensamientos pre establecidos ligados a conocimientos y opiniones que se vienen discutiendo desde antes que nosotros –seres humanos noveles en este horizonte de pensamiento colectivo– estuviéramos en ciernes. En este aspecto es válido entonces admitir, por el momento, la vigencia de las ideas en torno a la historia de la filosofía y lo productiva que puede ser esta para la enseñanza de la filosofía –siempre que no la convirtamos en la panacea o en la fórmula mágica de la enseñanza– si es que se tiene bien en claro lo explicado por Carlos Gutiérrez cuando reflexionaba sobre la filosofía y su imprescindible relación con su historia y al mismo tiempo determinaba que:

*(...) no se trata tan sólo de repetir detalladamente doctrinas pasadas, sino de aprender de nuevo a asombrarse, los conocimientos históricos son una reserva casi inagotable de útil enajenación. Ya al develar la procedencia de motivos que nos son familiares disipa el carácter sobrentendido que le solemos dar. También el estudio de los desplazamientos de sentido de los conceptos le restituye a la rígida terminología especializada un horizonte amplio y una flexibilidad semántica, que pueden resultar en aclaración de la propia posición del estudioso. Mayor alcance tiene la experiencia contrastiva que se gana*



*cuando, a partir de los presupuestos básicos y a lo largo de todo su razonamiento expositivo, se reconstruyen cuidadosamente conceptos alternativos de la tradición (Gutiérrez, 2008, p.70).*

Y si bien, tal como acá lo hemos indicado, la enseñanza de la filosofía estará justificada solo si es que sabemos sustentarla tanto desde el punto de vista filosófico como pedagógico. Si sabemos darle su lugar como herramienta evolutiva de los seres humanos de donde también debemos tener en cuenta que, si bien el avance tecnológico nos permite desarrollar múltiples y variopintas actividades en nuestro quehacer diario, también nos genera una experiencia filosófica cargada de nuevos problemas y posibilidades de reflexión, tanto en lo que se refiere a los aspectos culturales, del ser humano, como lo propio en torno a su educación, enseñanza y formación; de donde podemos considerar que dichos problemas filosóficos no deben verse como enigmas confusos de difícil interpretación, sino que deben ser vistos como problemas radicales para reflexionar, pensar y razonar (Casquier, 2011, p.21 ). Por ello debemos buscar la forma en la que –al considerar los planteamientos que se han dado a lo largo de la historia de la filosofía– aprendamos a utilizar tanto las técnicas como la tecnología y estilos necesarios para reflexionar, razonar y filosofar con miras a un aprovechamiento para nuestro desarrollo personal y de la sociedad en su conjunto.

Como afirmó el maestro de maestros, Augusto Salazar Bondy, en su momento:

*El devenir de la filosofía es en verdad el proceso de la interpretación reflexiva que los hombres dan a su existencia como una totalidad real, sin exclusión de ningún factor decisivo; es una conciencia de la época que, como tal, no puede entenderse cabalmente, en su necesidad y su contingencia, sin la interna conexión de las ideas que vincula un pensamiento a otro, sin la respuesta personal a los problemas del tiempo y sin la acción de los múltiples factores políticos, sociales, económicos y geográficos que provocan las tensiones y dan base a la realización de cada época (Salazar Bondy, 2000, p.49)*

## CONCLUSIONES

No se puede, ni se debe, seguir enseñado filosofía en la forma en la que esta disciplina se viene impartiendo. Se debería definir primero que es lo que se busca al enseñar filosofía para establecer bases más sólidas que permitan fortalecer su enseñanza.

Debemos buscar consenso en cuanto a la definición de filosofía, ya que este es uno de sus primeros problemas. Ahora bien, en tanto que el término “filosofía” es de un significado demasiado amplio y abarcador de múltiples posibilidades, no debemos pasar por alto esta dificultad.

La filosofía, y el aporte que hace al ser humano en cuanto a reflexión, análisis y resolución de problemas, es una herramienta que debe ser empleada por este para su realización personal.

La tecnología es una herramienta más que debemos aprovechar como seres humanos pero, no para dejar de lado a la filosofía y su enseñanza, sino para repotenciarla en una sociedad que vive en relación constante en un frenesí vertiginoso de desarrollo de nuevas tecnologías.

De no enmendar el camino trazado corremos el riesgo de atravesar por una etapa de oscurantismo a nivel del pensamiento en plena Sociedad de la Información y el Conocimiento. Si bien la filosofía no va a desaparecer del ámbito formativo del ser humano, su futuro es incierto y poco alentador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABBAGNANO, Nicolás. (1994). *Historia de la filosofía*. (Cuarta edición). Barcelona: Editorial Hora.
- ADLER, Mortimer. (1969). *Las condiciones de la filosofía*. México D.F.: ELSA.
- AGUILAR, Fredy y CHICAIZA, Ítalo. (2015). “*Filosofía: entre saber, enseñanza-aprendizaje y sujeto*”. En: «*Colección de Filosofía de la Educación*». [Monográfico en línea]. Revista Sophia, no. 10, 235-257. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846103010>
- MARTINEZ GUTIERREZ, Bernal. (2016). *Apuntes de filosofía. Una introducción al pensamiento filosófico*. San José: Imprenta Nacional.
- CARNEIRO, Roberto. (Noviembre 2007). *La «nueva educación» en la sociedad de la información y de los saberes*. En: E.

Martínez (Presidencia). XXII Semana Monográfica Santillana de la Educación. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades. Conferencia llevada a cabo en Madrid. Recuperado de: [http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/xxii\\_semana\\_monografica.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/xxii_semana_monografica.pdf)

CASQUIER ORTIZ, Jesús Rodomiro. (2017). “*El filosofar fenomenológico, una enseñanza sin catástrofes para la filosofía*”. En: Revista Identidad, Año. 2, núm. 2, diciembre, pp. 68-74. Huánuco: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

CASQUIER ORTIZ, Jesús Rodomiro. (2011). *La importancia de las aulas virtuales para la enseñanza de la filosofía*. (Tesis de pregrado). UNMSM, Lima.

DE PABLOS PONS, Juan. (2010). “*Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales*”. En: «Competencias informacionales y digitales en educación superior» [Monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 7, nº 2, 6-16. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/780/78016225013.pdf>

GONZÁLEZ Y DIAZ TUÑÓN, Zeferino. (1886). *Historia de la filosofía*. (Segunda edición). Tomo Primero. Madrid: Editorial Agustín Juberá.

GOMPERZ, Theodor. (1952). *Pensadores griegos. Una historia de la filosofía antigua*. Tomo I. Asunción: Editorial Guaranía.

GUTIERREZ, Carlos. (2008). “*La filosofía y su historia*”. En: Revista Ideas y Valores, vol. 57, núm. 137, agosto, pp. 63-73. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/809/80915459004.pdf>

MARIAS, Julián. (1980). *Historia de la Filosofía*. (Trigésimo segunda edición). Madrid, Revista de Occidente.

RUSSELL, Bertrand. (1946). *Historia de la Filosofía Occidental*. Madrid: Editorial Espasa Libros.

SALAZAR BONDY, Augusto. (2000). *Iniciación Filosófica*. Lima, Editorial Mantaro.

THOMSON, George. (1959). *Los primeros filósofos*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

UICICH, Federico. (2015). “*Aproximaciones a la enseñanza de la filosofía desde la tecnología educativa*”. En: Revista Avatares Filosóficos, no. 3, 118-127. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/articulo/view/313/315>

XIRAU, Ramón. (2011). *Introducción a la historia de la filosofía*. (Decimotercera edición). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México

**Impreso en Gráfica Señor de Burgos SRL.**

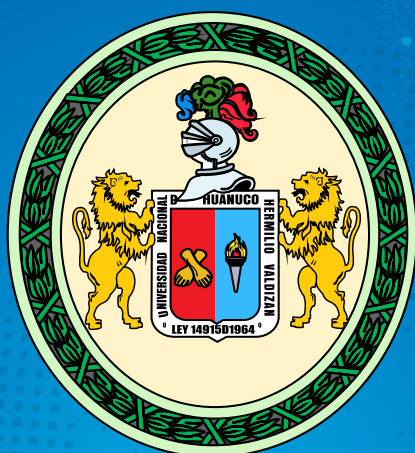
Jr. General Prado 565 - Huánuco

Diciembre - 2018

Teléfono: 062-519674

Email: Burgos\_hco@hotmail.com

**Tiraje: 1000 Ejemplares**



UNIVERSIDAD NACIONAL  
**HERMILIO VALDIZÁN**  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN