



e-ISSN 2707-5419

ISSN 2306-4072

UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Revista

IDENTIDAD

Investigación Científica,
Pedagógica y
Humanística

VOLUMEN 7, NÚMERO 1, ENERO - JULIO, 2021

HUÁNUCO - PERÚ

REVISTA IDENTIDAD

Revista de investigación científica, Pedagógica y Humanística de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2017-18119

VOLUMEN 7, NÚMERO 1, ENERO - JUNIO, 2021

Esta revista y sus artículos son de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Fecha de Publicación: enero 2021

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS:

Dr. REYNALDO OSTOS MIRAVAL
Rector

Dr. EWER PORTOCARRERO MERINO
Vicerrector Académico

Dr. JAVIER LÓPEZ Y MORALES
Vicerrector de Investigación

Dr. ANDRÉS CÁMARA ACERO
Decano - Facultad de Ciencias de la Educación



REVISTA IDENTIDAD

EDITOR

Dr. Arturo Lucas Cabello

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco - Perú

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Gino Damas Espinoza

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Ido Lugo Villegas

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dra. Doris Guzmán Soto

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Adalberto Lucas Cabello

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Arturo Ortiz Morote

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Mg. Caleb Miraval Trinidad

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Haiber Echevarría Rodríguez

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Enrique Isidro Santiago Poma

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Amancio Rojas Cotrina

Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú

Dr. Miguel Polo Santillán

Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Perú

Dr. Richard Orozco Contreras

Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú

Dr. Claudio Ramirez Angarita

UGC - Colombia

Dra. Sady Evelyn Lazarte Oyague

Universidad San Martín de Porres - Perú

Dr. David Villena Saldaña

Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Perú

Dr. Anibal Campos Rodríguez

Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Perú

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mg. Carlos Leopoldo Bao Cóndor

PUBLICACIÓN TRIMESTRAL

enero - junio, 2021

INVESTIGACIÓN VALDIZANA

La *Revista Identidad*, es editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán – Huánuco, Perú. La revista, es el resultado de una iniciativa histórica de un grupo de docentes que el año 1998, iniciaron esta tarea con la publicación de *LETRAS*, un opúsculo, con textos de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los años siguientes, 1999 y 2000 se dejó de publicar *LETRAS* y se inició con la edición de la *Revista Identidad* N° 1 y N° 2 respectivamente en formato de ensayo, todo bajo la dirección del Dr. Arturo Lucas Cabello.

RESERVA DE DERECHOS

Los derechos son reservados y transferidos a la revista Identidad, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú.

PERIODICIDAD

La edición de la Revista Identidad se realiza semestralmente; asimismo, contamos con una edición digital en línea disponible para el público en general de acceso libre y gratuito en: <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/rifce>

DIRECCIÓN Y CORRESPONDENCIA

Av. Universitaria 601 - 607 - Pillco Marca - Huánuco - Perú

E-mail: fce.unheval@gmail.com

DESCARGO DE RESPONSABILIDADES

Los conceptos y demás contenidos en los artículos científicos, incluidos en esta edición, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan, necesariamente, los criterios institucionales.

La reproducción total o parcial de los artículos contenidos en esta revista debe efectuarse citando esta fuente.

VERSIÓN ELECTRÓNICA

La Revista Científica de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán no se solidariza necesaria-mente con el contenido de los trabajos que publica, ya que los artículos son de entera responsabilidad de los autores.

Huánuco - Perú

ISSN 2306-4072 (Versión Digital)

CONTENIDOS

Páginas

El sentido ético y su fin la autenticidad Miguel A. De la Cruz Campos	9-14
Atomismo griego y teoría atómica actual desde la perspectiva de la epistemología evolucionista Wilmar Cayo Miguel	15-20
La finalidad de la filosofía y el criterio de verdad en el tractatus logico-philosophicus de wittgenstein Luis Carrera Honores	21-27
Compromiso ético y ciudadanía Luis F. Estrada Pérez	29-33
La lógica en la investigación académica Pedro J. Casillas Llerena	35-42
Conciencia turística y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado Liliana Caballero Copara	41-45
Procesos didácticos. Relación con aprendizaje en estudiantes. Institución Educativa Javier Pulgar Vidal – Huánuco Eudosia Felipe Hermosilla	46-57
Educación intercultural del idioma quechua en los estudiantes de una institución educativa pública Olinda Cárdenas Crisóstomo	58-65



Editorial

Es bueno recordar que las universidades tradicionales fueron muy cuestionadas por el pensador español Ortega y Gasset, quien consideraba que solo las Universidades Europeas son dignas de ser reconocidas por la producción de conocimientos novísimos, esto gracias a la investigación. Añadía que no es suficiente tener y limpiar los laboratorios, lo gravitante para la universidad europea, sino la investigación, porque ellos habían decidido vivir de la inteligencia, del conocimiento científico.

En el Perú desde el libertador Don José de San Martín, también es un anhelo la ciencia, porque para nadie es un misterio que los grandes cambios en el pensamiento racional y el desarrollo humano y social son resultados de la aplicación de las ciencias llámese esta experimental o básica. La región Huánuco, hace 57 años, fundó la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, pensando seguro, encontrar en esta su alma máter la solución para sus problemas sociales, económicos, educativos y culturales, misión que en el mundo de la denominada sociedad del conocimiento continúa siendo una misión encargada por cumplir. La universidad, Facultad de Ciencias de la Educación, como consecuencia de la Nueva Ley Universitaria N°30220 tiene mayores retos con la investigación, tarea que un buen número de docentes ya iniciaron este trabajo al constituirse en parte de Regina. Expresamos a ellos nuestra felicitación y a su vez deseamos que esos trabajos científicos sean pertinentes y sirvan para la solución concreta de los problemas que demanda nuestra región Huánuco.

Bajo esta orientación académica, presentamos los artículos de los docentes de la Facultad y otros pares académicos como una contribución a la ciencia y el desarrollo de Huánuco. En un primer momento tenemos el artículo de Miguel Ángel De la Cruz Campos. Esta investigación se ha centrado en el desarrollo de dos capacidades, el sentido ético, que consiste en tener la capacidad de razonar y argumentar; y la autenticidad que es el resultado de la anterior, pero se caracteriza por actuar conforme a la escucha del propio ser. El objetivo de esta investigación ha sido analizar si los estudiantes de la maestría tienen conocimiento del sentido ético y la autenticidad. Forma parte también del presente número de Identidad el artículo del profesor Luis Carrera Honores, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Él señala que su investigación tiene por objetivo explicitar la finalidad de la filosofía y el criterio de verdad que subyace en el *Tractatus lógico-philosophicus*. En este texto Wittgenstein desarrolló las siguientes ideas: Primero, el punto de partida para Wittgenstein es el mundo;

segundo, el mundo es lo que es el caso y lo que es el caso son los hechos; tercero, los hechos se expresan en el pensamiento. El artículo del profesor Luis Francisco Estrada Pérez de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos tiene tres partes. La primera está dedicada a presentar un abordaje de la distinción entre ética y moral; la segunda parte trabaja la importancia de conceptos como "base moral", "búsqueda de valor" y "sensibilidad moral", propuestos por Nozick (1981). Finalmente, la tercera sección presenta la relevancia del compromiso ético para el ejercicio de la ciudadanía.

Asimismo, tenemos el trabajo de Pedro Jesús Casillas Llerena de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, quien afirma que todo trabajo de investigación tiene un proceso de razonamiento. Este proceso se inicia con la lógica más elemental de nuestra naturaleza humana; luego este razonamiento se hace más profundo cuando recurrimos a la lógica como disciplina, quien se encarga de impartirnos estos conocimientos. Es un profesor de lógica, quien, además de saber lógica, debe saber transmitir sus conocimientos, debe enseñar con lógica. Cualquier profesor debe enseñar con lógica y enseñar con lógica es enseñar con coherencia en el contexto de la demostración, contrastación o verificación. Se suma a esta publicación el artículo de Liliana Caballero Copara, trabajo que tiene como objetivo principal establecer el nivel de relación que existe entre la conciencia turística y el rendimiento académico de los estudiantes de la E.A.P. de Turismo y Hotelería de la UNHEVAL, 2019. Consecuentemente tenemos el aporte de investigación de la especialista en Biología y Química Eudisia Felipe Hermosilla, ella hace notar su preocupación por los procesos didácticos, que el docente desarrolla en una sesión y su relación para el logro del aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa Javier Pulgar Vidal de La Esperanza en la región Huánuco. Finalmente tenemos la investigación de la Mg. Olinda Cárdenas Crisóstomo, profesora de la UNHEVAL. Señala nuestra autora que su estudio comprende el análisis del nivel de la interculturalidad del idioma quechua, en estudiantes y docentes del Centro Educativo Integrada N° 32754 del Centro Poblado de Ancomarca, distrito de Molino y provincia de Pachitea; el cuál ha permitido conocer in situ los indicadores y competencias interculturales del idioma quechua. Finalmente, nuestro reconocimiento a todas nuestras autoridades de la Alta Dirección por su apoyo y particularmente a Dr. Ciro Lazo Salcedo Decano de la Facultad y a la Dra. Clorinda Barrionuevo Torres directora de la Unidad de Posgrado.

El editor

Arturo Lucas-Cabello^{1,a,*}

¹Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú

E-mail, ^aalucasc59@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4429-8438>

Recibido: 25/01/2021, Aceptado: 28/01/2021, Publicado: 30/01/2021

Citar como: Lucas-Cabello, A. (2021). Editorial. *Revista Identidad*, 7(1): 7. <https://doi.org/10.46276/rifce.v7i1.1209>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)





El sentido ético y su fin la autenticidad

The ethical sense and its end authenticity

Miguel A. De la Cruz-Campos^{1,a,*}

¹Colegio César Vallejo, Amarilisi, Huánuco, Perú

E-mail, ^amadc_8@outlook.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8645-2435>

Recibido: 16/08/2020, Aceptado: 20/12/2020, Publicado: 30/01/2021

Resumen

La línea de investigación de este trabajo es: Epistemología educativa, y como sub línea de investigación: Historias y sistemas educativos. Filosofía y educación. Esta investigación se ha centrado en el desarrollo de dos capacidades, el sentido ético, que consiste en tener la capacidad de razonar y argumentar; y la autenticidad que es el resultado de la anterior, pero se caracteriza por actuar conforme a la escucha del propio ser. El objetivo de esta investigación ha sido analizar si los estudiantes de la maestría tienen conocimiento del sentido ético y la autenticidad. La metodología de este trabajo pertenece al enfoque cualitativo, del tipo teoría fundamentada; las técnicas con las cuales se recogió la información fue el cuestionario con preguntas abiertas y un diario de estudio. Los resultados del estudio determinaron que hay una relación directa entre el sentido ético y la autenticidad, y al ser confrontados se pudo ver que los estudiantes se encuentran entre: el primer nivel son 16 y en el segundo nivel 6. Por consiguiente, se determina que los estudiantes tienen desconocimiento de ambas capacidades.

Palabras clave: ética, sentido, capacidad, razón, argumentación.

Abstract

The research line of this work is: Educational epistemology, and as a sub-line of research: Histories and educational systems. Philosophy and education. This research has focused on the development of two capacities, the ethical sense, which consists of having the ability to reason and argue; and the authenticity that is the result of the previous one, but is characterized by acting according to listening to one's own being. The objective of this research has been to analyze if the students of the master's degree have knowledge of the ethical sense and authenticity. The methodology of this work belongs to the qualitative approach, of the grounded theory type; the techniques with which the information was collected was the questionnaire with open questions and a study diary. The results of the study determined that there is a direct relationship between the ethical sense and authenticity, and when confronted it could be seen that the students are between: the first level is 16 and the second level is 6. Therefore, it is determined that students are unaware of both abilities.

Keywords: ethics, meaning, capacity, reason, argumentation.



Introducción

El ser humano para conducirse dentro de la sociedad de manera racional, necesita dos capacidades la razón y la sensibilidad.

En la tesis de: Antolinez C, R. (2007). "La Educación de los sentidos desde el pensamiento de Xavier Zubiri". Lo central es que el ser humano tiene no solo la capacidad de razonar, con la cual puede conocer la realidad, sino que también tiene la capacidad de sentir, con la cual puede conocer la realidad, y los sentidos pueden ser educados.

Alvarado, R. J. (2018) en su tesis: "La noción de libertad y la posibilidad de una ética en el pensamiento de Martín Heidegger". Lo central en esta tesis es que el ser humano es un ser que piensa su existencia, a la vez, es consciente de que es libre y responsable, y al ser libre y al pensar va a ser auténtico.

Orna S, O. (2004) Después de haber leído su tesis: "Ética y deontología en el docente universitario". Lo central de esta tesis es promover la ética profesional del docente, para llegar a esta idea hace un recorrido histórico de la historia de la ética, para al final decir que en la actualidad se desarrolla una ética profesional que más que ética es una moral, que consiste en tener en la práctica profesional ciertos valores para el buen desempeño docente.

La razón por la cual se lleva a cabo esta investigación, es cuando en una clase al analizar el tema de la ideología de género, los maestrandos no supieron distinguir con evidencia que era el bien y que el mal, al extremo salieron a relucir ideas de corte religioso como: "Dios creó sólo al hombre y a la mujer, las lesbianas y los homosexuales son una aberración de Dios", si este tipo de ideas son llevadas a la práctica causan lesiones dentro de una sociedad, que debe caracterizarse por ser tolerante; también se ha observado otros problemas como la falta de honestidad intelectual al presentar trabajos que eran copiados de alguna web, sin citar al autor. A la vez, al ver que la sociedad se caracteriza por estar llena de consumidores que: "Están corriendo detrás de sensaciones -táctiles, visuales, olfatorias- placenteras, o tras el deleite del paladar augurado por los coloridos y centelleantes objetos exhibidos en las góndolas del supermercado" (Bauman, 2000, p.87). Además, sus ciudadanos se explotan, dejando de lado el crecimiento de su ser:

El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en auto explotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse. (Han, 2012, p.20)

También lo que les distrae del cultivo de su ser, es el estar enfocados en tener fama, y ponderar lo que se tiene, dejando de lado un tiempo para reflexionar en su existencia: "El espectáculo es el momento en el cual la

mercancía ha llegado a la ocupación total de la vida social" (Debord, 1995, p.24). A partir de lo señalado, se deduce: que hace falta el ejercicio de la razón práctica, que ayude a fundamentar y guiar el comportamiento, de saber justificar y a la vez, ir a los orígenes de los discursos que se usan, para justificar un comportamiento como seres racionales que se es.

El objetivo de esta investigación ha sido analizar si los estudiantes de la maestría tienen conocimiento del sentido ético y la autenticidad. Y la hipótesis con la que se trabajó es: Los estudiantes de maestría con mención en investigación y docencia superior de la escuela de posgrado de la Universidad Hermilio Valdizán no tienen conocimientos sobre el sentido ético y la autenticidad.

Marco teórico

Desde que el ser humano empieza hacer uso de su razón, hace uso de ella para poder conducirse dentro de la sociedad donde vive, ingresando así a otra realidad como un ser pensante, esta capacidad lo define, ya que es el único ser que piensa su propia existencia: "Yo pienso, luego soy" (Descartes, 2010, p. 60). Aquí se determina que el ser humano al atreverse a reflexionar sobre sí mismo ingresa en otra dimensión; que es la que le hace ser humano, y que sólo si él piensa o reflexiona sobre su propia existencia, él se vuelve más humano, es decir se realiza como un ser humano, esta es una verdad que se debe asumir, es: "El punto de partida no puede haber otra verdad que ésta: pienso, luego existo; ésta es la verdad absoluta de la conciencia captándose a sí misma" (Sartre, 2004, pp. 62 - 63). Y si piensa es para buscar un sentido a su existencia, buscando así un fundamento ético: "No hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. Juzgar si la vida vale o no vale la pena de vivirla es responder a la pregunta fundamental de la filosofía" (Camus, 1995, p. 15).

Pero, a la vez, no se debe dejar de lado la otra dimensión del ser humano, que es un ser que siente, que tiene su "pathos", su sensibilidad, entonces, el ser humano es un ser que siente su propia existencia: "Soy el mismo que siente, es decir, que percibe ciertas cosas, por medio de los órganos de los sentidos, puesto que en efecto veo la luz, oigo el ruido, siento el calor" (Descartes, 2006 p. 132). Por consiguiente, el ser humano, es un ser que no solo piensa su existencia, sino que también siente su existencia, de manera que cuando piensa se está sintiendo y cuando se está sintiendo, está siendo consciente de su existencia: "Los sentimientos tienen voz en el desempeño del resto del cerebro y la cognición. Su influjo es inmenso" (Damasio, 1997, p. 185). A la vez:

Por el primer concepto diremos que el sentir humano es un sentir intelectual, puesto que aprehende la realidad en todos sus modos. Por el segundo, que la intelección es sintiente. Ambas fórmulas dicen lo mismo, pero tomadas desde punto de vista diferentes. (Zubiri, 1999, p.57)

Entonces, se es consciente, de sí mismo: "Soy el mismo

que siente, es decir, que percibe ciertas cosas, por medio de los órganos de los sentidos, puesto que en efecto veo la luz, oigo el ruido, siento el calor” (Descartes, 2006, p.132). Por lo tanto, el ser humano es un ser que piensa su existencia y siente su existencia y viceversa: “Lo que en mí se llama sentir, y esto, precisamente, es pensar” (Descartes, 2006, p. 132).

A partir de estas dos facultades es que el ser humano puede desarrollar: su sentido ético y la autenticidad que le sirven para orientarse.

Las capacidades mencionadas no son propias de personas individualistas, sino por el contrario involucran al otro, ya que el ser humano es un ser social por esencia: “No existe el yo en sí, sino solo el yo de la palabra básica yo-tú y el yo de la palabra básica yo-eso” (Buber, 2006, p. 11). Y cada persona está llamada a vivir en sociedad: “Y el que no puede vivir en comunidad, o no necesita nada por su propia suficiencia, no es miembro de la ciudad, sino una bestia o un dios” (Aristóteles, 1988, p. 52). En consecuencia, cada persona se hace responsable del otro, ya que: “Descubrir en mí esa orientación es identificar el Yo y la moralidad. El Yo ante Otro es infinitamente responsable. El Otro que provoca este movimiento ético en la conciencia” (Levinas, 2009, pp. 62-63).

Y para que logre desarrollar las capacidades mencionadas, se debe reconocer que el ser humano es libre, ya que: “Hemos de atribuir a cualquier ser con razón y dotado de voluntad la propiedad de determinarse al obrar bajo la idea de su libertad” (Kant, 2012, p. 170). Y para elegir necesita tener la virtud de la prudencia, que le ayuda a deliberar lo favorable y lo adverso frente a una decisión, que va acompañada de un argumento, buscando el bien, la: “Prudencia es una disposición verdadera, acompañada de razón, relativa a la acción en las cosas buenas para el hombre” (Aristóteles, 2005, pp.187-188). Entonces, se anticipa a los hechos: “Es preciso no contentarse con mirar la situación del momento; el hombre prudente ha de saber prever el desenlace de los acontecimientos” (Boecio, 2005, p. 59). Y esto lo hace gracias a la imaginación que: “Proporciona una plataforma única y segura para el ensayo del comportamiento previo al desarrollo real de éste, sin el riesgo de consecuencias negativas para quien imagina. (Drubach; et al., 2007, p. 354).

El sentido ético, es la: “La facultad de sentir, o sea la de sufrir alteraciones por obra de objetos internos o externos” (Abbagnano, 1993, p. 1039). Por consiguiente, no es una facultad sumida en sí misma, de solo escuchar, sino que tiene una doble dimensión, y es la de emitir juicios: “La capacidad para juzgar, en general” (Abbagnano, 1993, p. 1039). Entonces es una capacidad en la cual está presente la razón. En consecuencia, cuando se siente, a la vez, se está juzgando. En este trabajo el sentido es visto como: “Una capacidad instintiva

de valoración moral, por lo tanto, como guía infalible del hombre” (Abbagnano, 1993, p. 1039). Aquí se menciona que esta capacidad es algo connatural al ser humano como, sino se necesitara una formación para el desarrollo de esta facultad, pero no es así, el ser humano para tener esta capacidad necesita tener una formación, de manera que, al tener esa formación pueda obtener esta capacidad de manera instintiva. Entonces, se concluye que el sentido ético es la capacidad de escucha interna y externa, de uno mismo y del otro, de escuchar a la razón y a la sensibilidad, para poder orientarse hacia su finalidad que es la autenticidad.

Para el desarrollo de esta capacidad se debe tener en cuenta la duda, de atreverse a dudar de uno mismo, de que se puede estar equivocado, a la vez, de la sospecha hacia el otro para analizar sus intenciones, de manera que se analiza y critica para luego actuar. Este actuar se lleva a cabo teniendo en cuenta los valores, que son la configuración de la razón, y también se tiene en cuenta a la sensibilidad, ambas partes sirven como señales de tránsito a nivel racional y sensitivo, ambos se interrelacionan, ya que el contenido de la sensibilidad son los valores y la sensibilidad perfeccionan a los valores, es importante ser conscientes de lo señalado, porque de no serlo, la conducta puede ser inauténtica:

Si no tengo alguna sensibilidad en relación con mis necesidades más profundas, o si traiciono, o aún si inscribo mi conducta en un plano de vida que, a su vez, es inadecuado para quien soy, puedo actuar de modo racional respecto al objetivo, o racional respecto al valor, inauténticamente. (Ferrara, 2002, p. 30)

Los valores más representativos del sentido ético son: La justicia, y debe de haber: “El compromiso con la mente abierta en favor del razonamiento público es crucial para la búsqueda de la justicia” (Amartya, 2010, p. 423). Y la solidaridad, que se hace realidad en la ayuda mutua, porque es “un factor necesario para la conservación, el florecimiento y el desarrollo progresivo de cada especie” (Kropotkin, 1945, p. 30). Dentro de la sensibilidad tenemos a la angustia que es: “La realidad de la libertad como posibilidad antes de la posibilidad” (Kierkegaard, 1982, p. 60). Y el amor, que: “El Bien es el centro magnético hacia el que el amor se mueve de modo natural” (Murdoch, 2001, p. 102).

La autenticidad es la capacidad que consiste en asumir valores como suyos, después de haberlos razonado (analizado y criticado) y aceptado como propios, siento fiel a la voz interior de su ser, porque esta voz interior: “En la visión original, la voz interior tiene importancia porque nos dice qué es lo correcto a la hora de actuar” (Taylor, 1994, p. 62). Es decir, uno asume ciertos valores que tiene la sociedad o en el círculo donde vive, los analiza y los hace suyos, de manera que al hacerlo suyo, se hace algo original porque va a tener el propio sello de la persona:

Ser fiel a uno mismo significa ser fiel a la propia originalidad, y eso es algo que solo yo puedo enunciar y descubrir. Al enunciarlo, me estoy definiendo a mí mismo. Estoy realizando un potencial que es en verdad el mío propio. En ello reside la comprensión del trasfondo del

ideal moderno de la autenticidad. (Taylor, 1994, p. 65)

Entonces la autenticidad sirve: “Para indicar el ser propio del hombre, en oposición al extravío de sí o de su propia naturaleza” (Abbagnano, 1993, p.113). Por lo tanto, el ser humano no debe salirse de su propia naturaleza, lo cual consiste en profundizar su ser para que así, logre su autenticidad: “Es lo que es más profundo, en oposición a lo que es más superficial” (Abbagnano, 1993, p. 113). De no ser así, se queda en el plano de lo inauténtico que es lo superficial, entonces como resultado de haber profundizado su ser, ahora él debe elegirse a sí mismo para ser auténtico: “Puede este ente en su ser, elegirse a sí mismo, ganarse y también perderse, o no ganarse nunca” (Abbagnano, 1993, p. 113).

Las cualidades de la autenticidad son: La atención, que consiste en tener la: “Tarea es estar despiertos” (Nietzsche, 2005, p. 20). Es decir, se debe tener la actitud de ser un observador, ya que: “La autenticidad se da para el hombre en la forma de posición para consigo mismo y también se da para observador” (Jaspers, 1967, p. 61). La originalidad que es ser: “Creativo significa considerar la trayectoria vital como un proceso de nacimiento constante, sin concebir ninguna fase de la vida como final” (Fromm, 2007, p. 172). La humildad, que consiste en tener la lucidez de no ser perfecto, que se necesita de los demás, y no manipula a los demás, ni se deja manipular. Y la bondad, que consiste en buscar el bien del otro a pesar de padecerlo. emergentes provocadas por el olvido consciente.

Metodología

El ámbito donde se desarrolló esta investigación fue la: “Universidad Nacional Hermilio Valdizán – Huánuco”. La población con la que se ha contado para llevar a cabo esta investigación es: La Escuela de Posgrado con mención en: “Investigación y Docencia Superior de este año 2020”. La muestra con la cual se contó para llevar a cabo esta investigación, son los estudiantes de la maestría en: “Investigación y Docencia Superior”, el primer grupo I (2019 – 2020). Que consta de 42 estudiantes, de los cuales solamente respondieron a la encuesta 21 estudiantes. El nivel que tiene esta investigación es el explicativo. El tipo de es: Teoría Fundamentada donde: “El investigador produce una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes” (Hernández, et al., 2004, p. 472).

Para esta investigación se han empleado las siguientes técnicas: La observación, el análisis, la interpretación. Los instrumentos con los cuales se contó para recopilar la información fueron: Un cuestionario virtual y un diario de estudio. El procedimiento fue el siguiente: Primero, se ha buscado los antecedentes respectivos sobre el tema que se abordó, en segundo lugar, se ha consultado la

bibliografía necesaria para elaborar las bases teóricas, en tercer lugar, se elaboró el instrumento y se buscó las evidencias en la realidad, y en cuarto lugar se analizó los datos y se contrastó.

Consideraciones éticas

Para esta investigación se contó en primer lugar con el consentimiento propio de los estudiantes, ya que todos eran mayores de edad, y se demostró su compromiso, libertad y responsabilidad al responder los cuestionarios y hacer llegar al investigador. Después de la consulta hecha a los estudiantes, se pidió permiso a la universidad para realizar el cuestionario, también se pidió permiso a los estudiantes a través de un oficio hecho al delegado. Por otra parte, al contar con un diario de estudio, el investigador fue objetivo y profesional al respetar la dignidad e identidad de las personas.

Resultados

Los resultados que se han obtenido son los siguientes:

NIVELES EN QUE SE ENCUENTRAN	CANTIDAD
PRIMER NIVEL Tiene un conocimiento básico de ambas categorías.	E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21 Total: 15
SEGUNDO NIVEL Tiene ciertos conocimientos de ambas categorías.	E1, E:2, E3, E4, E5, E10 Total: 6
TERCER NIVEL Tiene conocimientos y dominio de ambas categorías.	0 Total: 0

Del cuadro de resultados se analiza que: en el primer nivel, se encuentran la mayoría de los entrevistados que son 15 estudiantes. En el segundo nivel, se encuentran 6 estudiantes. Y en el tercer nivel no se encuentran ningún estudiante. Dando como resultado final que los estudiantes de la maestría no tienen conocimiento, en cuanto al sentido ético y la autenticidad.

Discusión

La investigación realizada concuerda con la idea de la tesis de Antolinez (2007), titulado: “La Educación de los sentidos desde el pensamiento de Xavier Zubiri”, que es la capacidad que tiene el ser humano de poder razonar; es una facultad que siente, por lo tanto es una inteligencia sintiente, este concepto tiene gran relevancia en esta investigación, porque aclara que las capacidades del ser humano: de la razón y los sentidos se interrelacionan, que no están aisladas, por consiguiente, el ser humano al pensar está sintiendo.

También, este trabajo tiene conformidad con la de

Alvarado, R. J. (2018) “La noción de libertad y la posibilidad de una ética en el pensamiento de Martín Heidegger”, que tiene como idea central que: El ser humano es un ser que piensa su existencia y no sólo piensa, sino que es libre y responsable de su existencia, estas cualidades hacen que el hombre sea auténtico, son ideas que ayudan a fundamentar esta investigación.

A la vez, se discrepa con Orna S, O. (2004) en su tesis: “Ética y deontología en el docente universitario”, porque la idea principal es: Promover la ética profesional de un docente, para llegar a esta idea hace un recorrido histórico de la historia de la ética para al final decir que en la actualidad se desarrolla una ética profesional que más que ética es una moral, que consiste en tener en la práctica profesional, es decir, ciertos valores para el buen desempeño docente. Su falencia es que deja de lado a la persona como una totalidad, porque un ser humano no solo es profesional, sino un ser que tiene otras dimensiones, como ser padre de familia, ciudadano, hijo, etc. Las cuales lo desarrolla dentro de su sociedad.

De manera que se concuerda con dos autores, porque sus trabajos evidencian y corroboran con la investigación realizada, con él otro autor se discrepa.

Conclusiones

El sentido ético es una capacidad importante para la orientación y justificación del actuar de las personas. La autenticidad es una capacidad que ayuda a las personas a no vivir en la mentira, y en la superficialidad. El sentido ético y la autenticidad son dos capacidades importantes para el desarrollo de las personas de manera individual y social. Después de haber profundizado en los conocimientos que tienen los estudiantes sobre lo que significa ser auténtico, se concluye que es importante que desarrollen estas capacidades.

Aporte

El aporte de esta investigación es: haber elaborado una teoría sobre el sentido ético y la autenticidad, a la vez el reconocer que el sentido ético y la autenticidad son dos capacidades que se pueden adquirir, no es algo con lo que se nace, sino que requiere del ejercicio de la razón y la sensibilidad, para así poder lograr adquirirlas.

Agradecimiento

A mi asesor Arturo Lucas Cabello, por su paciencia y esfuerzo para llevar a cabo esta tesis.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de interés a declarar.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de Filosofía*. 2a Ed (Trad. J. E. Calderón et al.) Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1963).
- Alvarado, R. J. (2018). *La noción de libertad y la posibilidad de una ética en el pensamiento de Martín Heidegger* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Amartya, S. (2010). *La idea de la justicia* (Trad. H. Valencia Villa). Santillana Ediciones Generales, S.A. (Trabajo original publicado en 2009).
- Antolínez C, R. (2007). *La Educación de los sentidos desde el pensamiento de Xavier Zubiri* (tesis de doctorado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco* (Trad. J. L. Calvo Martínez). Alianza Editorial, S. A. (Trabajo original publicado en 2001).
- Aristóteles (1988). *Política* (Trad. M. García Valdés). Editorial Gredos, S.A.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida* (Trad. M. Rosenberg y J. Arrambide Squirru). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado 1999).
- Bilbeny, N. (2012). *Ética*. Editorial Planeta, S.A.
- Boecio (2005). *La consolación de la filosofía* (Trad. P. Masa). Ediciones Perdidas.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos* (Trad. M. G. Burello). Fundación David Calles para la Difusión del Humanismo. (Ediciones Lilmod). (Trabajo original publicado 1923).
- Camus, A. (1995). *El mito de Sísifo* (Trad. L. Echávarri). Alianza Editorial, S. A. (Trabajo original publicado en 1951).
- Damasio, A. R. (1997). *El error de Descartes. La razón de las emociones* (Trad. P. Jacomet) Editorial Andrés Bello (Trabajo original publicado en 1996).
- Debord, G. (1995). *La sociedad del Espectáculo* (Trad. R. Vicuña Navarro). Ediciones Naufragio (Trabajo original publicado en 1967).
- Descartes, R. (2010). *Discurso del Método*. (Trad. M. García). Editado y maqueteado por FGS. (Trabajo original publicado 1637).
- Descartes, R. (2006). *Discurso del Método, Meditaciones Metafísicas* (M. García Morente, ed. y trad.). Espasa Calpe, S.A. (Trabajo original publicado 1637, 1641).
- Drubach, D., Benarroch, E. E., & Mateen, F. J. (2007). Imaginación: definición, utilidad y neurobiología. *Revista de neurología*, 45(6), 353-358. <https://studylib.es/doc/5406764/imaginaci%C3%B3n--definici%C3%B3n--utilidad-y-neurobiolog%C3%ADa>
- Ferrara, A. (2002). *Autenticidad reflexiva. El proyecto de la modernidad después del giro lingüístico* (Trad. P. A. Medina Reinón). A. Machado Libros, S.A. (Trabajo original publicado 1998).

- Fromm, E. (2007). *La vida auténtica* (Trad. M. Pino Moreno, R. S. Carbó y G. Germani). Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado 2000).
- Han, B., C. (2012). *La sociedad del Cansancio* (Trad. A. S. Arregi). Herder Editorial, S.L. (Trabajo original publicado 2010).
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. Interamericana editores.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo* (Trad. M. Marín Casero). Editorial Gredos, S.A. (Trabajo original publicado 1960).
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (Trad. R. Rodríguez Aramayo). Alianza Editorial, S. A. (Trabajo original publicado 1785).
- Kropotkin, P. (1945). *Origen y evolución de la moral* (Trad. N. Tasin). Editorial Americalee (Trabajo original publicado 1922).
- Kierkegaard, S. (1982). *El concepto de la angustia* (Trad. J.L. L. Aranguren) Editorial Espasa-Calpe. S. A. (Trabajo original publicado 1844).
- Levinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre* (Trad. D. E. Guilot) Editorial: Siglo XXI de España Editores. S.A. (Trabajo original publicado 1972).
- Murdoch, I. (2001). *La soberanía del bien* (Trad. A. Domínguez Hernández). Caparrós Editores. (Trabajo original publicado 1970).
- Nietzsche, F. (2005). *Más allá del bien y del mal* (Trad. A. S. Pascual). Alianza Editorial, S.A. (Trabajo original publicado 1886).
- Orna S, O. (2004). *Ética y deontología en el docente universitario* (tesis de licenciatura). Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Sartre, J. P. (2004). *El existencialismo es un humanismo*. (Trad. Mari Carmen Llerena) Editorial EDHASA. (Trabajo original publicado 1946).
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. (Trad. P. Carbajosa Pérez) Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (Trabajo original publicado 1991).
- Zubiri, X. (1999). *El hombre y la verdad*. Alianza Editorial – Fundación Xavier Zubiri.



Atomismo griego y teoría atómica actual desde la perspectiva de la epistemología evolucionista

Greek atomism and current atomic theory from the perspective of evolutionary epistemology

Wilmar Cayo-Miguel^{1,a,*}

¹Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

E-mail, ^awil.cayo22@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2429-9636>

Recibido: 25/10/2020, Aceptado: 28/01/2021, Publicado: 30/01/2021

Resumen

El presente trabajo de investigación, tuvo como objetivo explicar la dinámica entre el atomismo griego y el atomismo actual desde la perspectiva de la epistemología evolucionista en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL - 2020. Teniendo en cuenta que el estudio de la Epistemología evolucionista debe promover una adecuada comprensión del desarrollo de la ciencia, nos preguntamos: ¿Cuál es la dinámica entre el atomismo griego y el atomismo actual desde la perspectiva de la epistemología evolucionista en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL - 2020? El método utilizado fue el fichaje, que consistió en recoger información sobre la teoría atómica propuesta por Demócrito y la teoría atómica actual, así mismo sobre la epistemología evolucionista; en el caso de los estudiantes se tomó una encuesta. El trabajo forma parte del tipo de investigación básica de nivel descriptivo. Para el análisis de los resultados de la encuesta se determinó la moda de cada variable, ya que estas formaban parte de la escala nominal, y luego fueron contrastadas con el análisis hermenéutico de la bibliografía. Tras el estudio se determinó que existe una relación evolutiva muy compleja entre el atomismo griego y el atomismo científico actual, sobre el cual los estudiantes de la facultad de Biología, Química y Ciencia del ambiente de la UNHEVAL, tienen un conocimiento parcial.

Palabras clave: teoría científica, historia de la ciencia, evolución, epistemología.

Abstract

The present research work aimed to explain the dynamics between Greek atomism and current atomism from the perspective of evolutionary epistemology in the students of the Faculty of Education Sciences of UNHEVAL - 2020. Bearing in mind that the study of Evolutionary Epistemology should promote an adequate understanding of the development of science, we ask ourselves: What is the dynamics between Greek atomism and current atomism from the perspective of evolutionary epistemology in the students of the Faculty of Education Sciences of the UNHEVAL - 2020? The method used was the signing, which consisted of collecting information on the atomic theory proposed by Democritus and the current atomic theory, as well as on evolutionary epistemology; in the case of students, a survey was taken. The work is part of the type of basic research at a descriptive level. For the analysis of the results of the survey, the mode of each variable was determined, since these were part of the nominal scale, and then they were contrasted with the hermeneutical analysis of the bibliography. After the study, it was determined that there is a very complex evolutionary relationship between Greek atomism and current scientific atomism, about which the students of the Faculty of Biology, Chemistry and Environmental Sciences of UNHEVAL have partial knowledge.

Keywords: scientific theory, history of science, evolution, epistemology.



Introducción

Actualmente la teoría atómica tiene amplia aceptación en el ámbito científico, aunque esta ha cambiado mucho desde los tiempos de Demócrito. Mientras que en un inicio esta idea era sólo un planteamiento hipotético sumergido en el ámbito de las ideas, en la actualidad no es sólo el producto de una gran cantidad de experimentos de laboratorio sino también de la extensión de las ecuaciones físicas, en especial de la teoría cuántica, es por ello que hoy percibimos al modelo atómico como el producto de probabilidades matemáticas más que como una imagen análoga a algo que conozcamos y que nuestros limitados sentidos tratan de describir.

En la investigación se realiza un análisis comparativo, desde la perspectiva actual del evolucionismo, el desarrollo de una teoría científica, tomando para tal efecto a la teoría atómica, y así constatar si esta epistemología puede explicar con más amplitud los aspectos más primordiales de la misma, por tal nos disponemos a realizar un análisis comparativo entre la teoría atómica de Demócrito y la teoría atómica actual para ver si se han sustituido todos los postulados de Demócrito o parcialmente, tal como suceden con algunos organismos en evolución. Se aclara que, sólo se toman los postulados de Demócrito como propuestas científicas y no como postulados filosóficos, como lo explican muchos autores, tal es el caso de Bueno (2003, p. 328), ya que de lo contrario no cabría una comparación.

Con respecto al estudio de la teoría atómica en el Perú, la población peruana tiene una mayor comprensión del mismo, ya que ha sido entendida aunque no de una forma clara, específicamente en lo que concierne a su desarrollo histórico. A nivel regional se observa el mismo panorama, a excepción de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, que es una de las pocas universidades que prestan atención al campo de la epistemología, debido principalmente a su unidad de posgrado de Educación, que dentro de la maestría en Investigación y docencia superior, promueve el estudio de la epistemología, lo cual ayuda a los estudiantes universitarios a comprender la historia de la ciencia y su dinámica.

Así mismo, se observa que en cuanto antecedentes, no existen muchos estudios del mismo, mucho menos tesis que hayan tratado específicamente este tema. Entre los que podemos mencionar, tenemos el estudio de Cañas (2012, p. 167), que hace referencia al divisibilidad infinita propuesta por Anaxágoras, también, podemos mencionar a Rivas (2006, p. 139), que menciona la similitud de la selección natural de Darwin con las ideas de Popper, así también podemos mencionar por último el trabajo de Rodríguez (2014, p. 115), que discute la diferencia entre el concepto de átomo propuesto por Demócrito y los estudios actuales de la misma.

El tratar de comprender el desarrollo científico como un

proceso evolutivo, la diversidad evolutiva que se observa al estudiar a los organismos llamados fósiles vivientes y la persistencia de la terminología científica a los cambios, son las razones que nos llevaron a plantearnos la pregunta: ¿Cuál es la dinámica entre el atomismo griego y el atomismo actual desde la perspectiva de la epistemología evolucionista en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación? Es por tal, que el objetivo de la investigación es: Explicar la dinámica entre el atomismo griego y la teoría atómica actual desde la perspectiva de la epistemología evolucionista en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación.

El presente trabajo pretende dar un aporte conceptual e histórico sobre el desarrollo de la ciencia, en particular de la dinámica de la teoría atómica, para que así los estudiantes de la carrera de Biología Química y Ciencia del ambiente puedan comprender con mayor amplitud la complejidad del desarrollo científico.

Los resultados de la investigación demuestran que el desarrollo científico es muy complejo, la cual se observa en la relación evolutiva que se presenta entre el atomismo griego y la teoría atómica actual, en donde no todos los planteamientos de Demócrito han sido modificados, sino que existen algunos que por el contrario han sido fortalecidos.

Para llegar a toda esta conclusión se tuvo algunas dificultades, entre las que podemos mencionar como una gran dificultad fue el hecho de que la investigación no tiene precedentes y por tal se tuvo que adaptar la metodología investigativa, para poder concordar las variables de estudio. La pandemia, también afectó al estudio, específicamente a la hora de estudiar la muestra. La sugerencia más urgente que se presenta es recomendar a los docentes de la carrera, enseñar y comprender la dinámica de la ciencia desde la perspectiva de la epistemología evolucionista, para que así los estudiantes tengan una noción real sobre el desarrollo científico, que los guíe a la hora de realizar sus investigaciones en pro de la educación. Así mismo, se pide a los docentes y estudiantes reflexionar con mayor profundidad sobre la existencia de organismos con poco cambio morfológico, esto dentro del campo de la biología evolutiva, ya que estas podrían aportar un panorama más amplio al estudio de la evolución como un proceso dinámico y principalmente diverso.

Materiales y métodos

La población de nuestra investigación estuvo integrada por los estudiantes de la carrera profesional de Biología, Química y Ciencia del ambiente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán del año 2020 II (105 estudiantes). Mientras que para la muestra, en la que se usó el muestreo no probabilístico mencionado por Paraguas (2008, pp. 30-31), se tomó a 13 estudiantes de la asignatura de Didáctica de la Química de dicha carrera

(que representan al 12,4% de la población) y cuya muestra es variada, contando con estudiantes de diversos ciclos.

Así mismo, debido a la perspectiva metodológica cualitativa de la investigación, se tuvo que pasar por un proceso de construcción y reconstrucción de los datos obtenidos en el desarrollo de la misma, como menciona Piñero (2019). Por tal en la investigación se utilizó indistintamente dos instrumentos básicos, por un lado se realizó una encuesta (instrumento que fue validado por expertos), para poder determinar cuál es la posición e idea que manejan los estudiantes universitarios con respecto a las variables: teoría atómica de Demócrito: V1, teoría atómica actual: V2; por otro lado, se tuvo presente también el estudio de la epistemología evolutiva, como factor de correlación entre las variables, ya que el diseño utilizado, fue el diseño correlacional. Así mismo se realizó la recopilación bibliográfica mediante fichas, la cual fue necesaria para el análisis hermenéutico de dichas variables.

Para la validación de la encuesta, se utilizó la ficha de validación de expertos, propuesta por la universidad, contando con la participación de 5 especialistas: uno en estadística, dos en filosofía, uno en ciencias del ambiente y un especialista en literatura. Cuyos resultados fueron procesados mediante Alfa de Cronbach, obteniendo un ponderado de 0.98, dando así un alto grado de fiabilidad al instrumento.

Una vez aplicada la encuesta a los estudiantes se dispuso procesar la información estadísticamente, para precisar la mayor inclinación a las alternativas (la moda) y así determinar la idea que manejan los estudiantes respecto a las variables. Estos resultados estadísticos los contrastamos con el análisis bibliográfico respecto a tres aspectos básicos: concordancia de la terminología científica, los postulados científicos y los modelos científicos, entre los postulados de Demócrito y la física actual. Por otro lado analizamos la posición que tienen los estudiantes respecto al desarrollo histórico, visto desde la perspectiva de la epistemología evolucionista, teniendo como base el desarrollo histórico de la teoría atómica.

Por todo ello se utilizó el diseño correlacional a la hora de conciliar el análisis hermenéutico y estadístico, en donde las variables 1 y 2 (atomismo griego y teoría atómica actual) fueron analizados correlacional mente con los estudios bibliográficos correspondientes a la epistemología evolutiva, adaptándolo según lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 128), para lograr así el propósito de la investigación.

Resultados

Para poder contrastar la correlación entre los postulados de Demócrito y la teoría atómica actual, se tuvo que simplificar todas las propuestas de Demócrito a básica-

mente 5 postulados, las cuales son mencionadas por Bueno (2003) y Cañas (2012), para las definiciones de la palabra átomo se tuvo en cuenta los planteados por Rodríguez (2014) y Peralta (2002).

Tras la encuesta se pudo determinar, en líneas generales y teniendo en cuenta los puntos primordiales, que respecto a la teoría atómica: 1) Los estudiantes tiene la idea de que el significado de la palabra átomo (indivisible) si concuerda con el concepto que tenemos de la misma en la actualidad, 2) Una gran proporción de los mismos creen que algunos de los postulados de Demócrito son válidos en la actualidad, 3) Gran parte de los estudiantes concuerda en que es el modelo atómico de Demócrito es el que más ha cambiado, todo ello se observa en el cuadro A6; así mismo, respecto a la epistemología evolutiva, se tuvo como resultado: 1) La mayoría de los estudiantes considera que si es pertinente estudiar el atomismo desde la perspectiva de la epistemología evolucionista y 2) Una gran parte de los estudiantes opinan que las persona que creen en la existencia de la constancia (no cambio) está asociada a la falta de información.

Cuadro 1: ¿Cuál de los siguientes planteamientos de Demócrito considera Ud. que ha cambiado totalmente en la teoría atómica actual?

Alternativas	f	%
El significado y la utilización de la palabra átomo propuesta por Demócrito.	0	0.00
Los principios y/o postulados de su teoría atómica de Demócrito.	4	30.77
El modelo atómico de Demócrito.	5	38.46
Todos sus planteamientos.	4	30.77
TOTAL	13	100.00

Respecto a esto dos mismos aspectos, al analizar la bibliografía, se observó las siguientes relaciones.

En torno a la teoría atómica, pudimos observar que: 1) Todos los estudios coinciden, en que mucha de la terminología científica no siempre concuerda con los estudios científicos y que es posible que nos lamentemos luego por ello, tal como lo menciona Hooft (2018, p. 21) y que esto es debido a que muchas veces estas cumplen con las condiciones formales y parcialmente con las condiciones materiales propuestos por Pérez (2008-2009, p. 76), que la hacen universal y atemporal, quien así mismo afirma que esta tendencia, a mantener viva un término científico, a pesar de los cambios podría ser contraproducente al desarrollo científico, 2) Los estudios desarrollados a mediados del siglo pasado, especialmente los desarrollados por la mecánica cuántica, demuestran que algunos de los postulados de Demócrito aún están vigentes, siendo la indivisibilidad del átomo la que batió records en tiempo de vigencia, más de 23 siglos, como lo menciona Medina (2001, p. 15) y, 3) El estudio de la teoría atómica nos demostró que lo que cambió en esta ha sido

principalmente su modelo, esto, debido principalmente al desarrollo de la mecánica cuántica, que terminó desfigurando el modelo determinista, como aseguran muchos divulgadores científicos como Crespo (2019) o Baker (2013), y que a pesar de ello aún se sigue usando el modelo planetario de Rutherford, tanto por la comunidad como por las instituciones científicas.

Tras los estudios, observamos que dentro de los postulados de la teoría atómica de Demócrito, aún existen algunos planteamientos que han perdurado, entre las que podemos mencionar: la invisibilidad del átomo, debido a su pequeñez e incertidumbre; la diferenciación externa pero no interna del átomo y; la propiedad de la materia varía según el agrupamiento de los átomos, la cual no siempre está regida por una fuerza superior como lo creía Demócrito (citado por Gadamer, 2001, pp. 101-102).

Respecto a la epistemología científica, luego del análisis bibliográfico llegamos a la conclusión de que: 1) La historia de la ciencia si puede ser explicada por la teoría evolutiva, como lo demuestran Popper, quien asegura que existe una selección natural de las teorías, en donde la más apta llega a sobrevivir, como lo refieren Rivas (2006, p. 139) y Méndez (2000, p. 528), así mismo Kuhn describe el ambiente en que las teorías se desarrollan, la que se expresan en sus tres etapas: la ciencia normal, las anomalías y las crisis, explicadas por Briceño (2009, pp. 9-10), confirmando la veracidad de la epistemología evolutiva y, 2) Desde finales del siglo XVIII la idea de la quietud está asociada a la desinformación, dogmatismo e intolerancia, como lo explica De Gotari (1969, p. 83), principalmente debido a los sucesos políticos-económicos de esas épocas y no por motivos propiamente científicos.

Discusiones

La evolución es un proceso que se ha extendido a muchos ámbitos, tanto sociales como científicos y se observó que para los más recientes epistemólogos, esto fue determinante para explicar los cambios estructurales de los sistemas sociales y científicos, dejando de lado los aspectos que se mantienen constantes, como lo observamos en Manrique (2011, p. 97), sin tener presente la diversidad evolutiva de la naturaleza. Esto es algo que, como vimos, no es muy tomado en cuenta por los estudiantes, ya que ellos creen que no todo cambia, lo cual se aproxima más a lo que hoy sabemos sobre la evolución, en donde no sólo se observa organismos que cumplen la leyes darwinianas, sino también algunas que son la excepción a la regla, como lo demuestran los estudios de la evolución iterativa descrita por Martill (citado por Martins, 2019) quien propone que puede existir algo así como una evolución repetitiva, es decir que un organismo puede producir dos veces una misma especie en distintos periodos, ello explicaría porque algunas especies vuelven a reaparecer luego de catalogarlas como extintas, los llamados fósiles vivientes, tales como el

Celacanto, seres muy poco estudiados, siendo Alföldi (citada por Guerrero, 2013) una de ellos, quien a su vez afirma que estos no viven en una burbuja y que por tal, no solo hay organismos que no cambian, sino también ecosistemas que tampoco cambian. Entonces como observamos en la investigación, al igual que en la vida orgánica, existen algunos postulados de Demócrito que no han sido descartados en la actualidad.

Así mismo, aún hoy existen confusiones a la hora de definir teoría, leyes, principios y modelos, las cuales poseen cierto grado de jerarquía, que es explicada principalmente por Krampf (2019), quien asegura que una teoría está construida a partir de leyes y principios científicos y que si alguno de estas dos cambia, no implica el cambio de toda la teoría, como nos lo explica el falsacionismo, a este respecto Tomé (2013) nos aclara que la falsación sería un método de verificación pero no algo inherente a las teorías, de lo contrario caeríamos en un reduccionismo relativista.

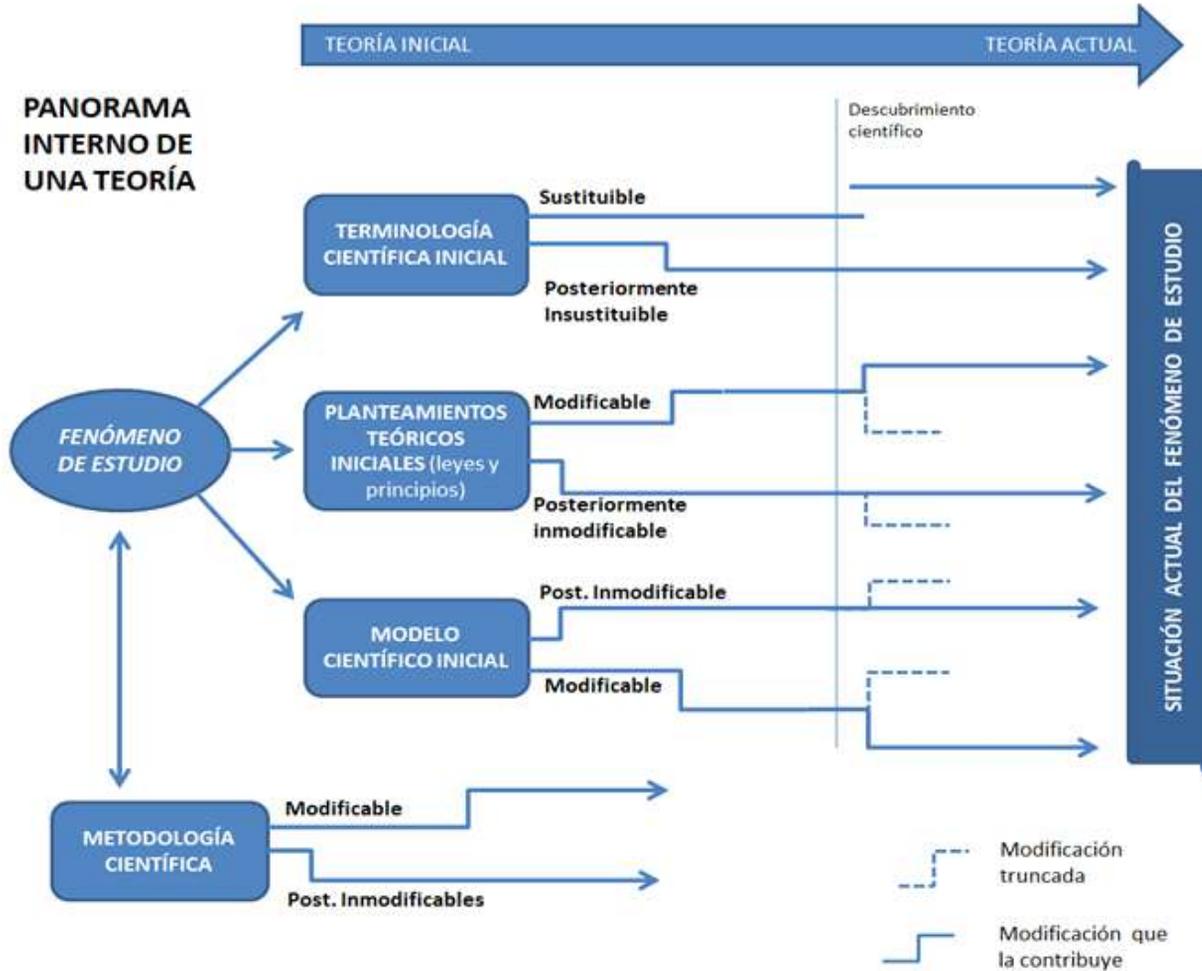
Por otro lado, aunque el naturalismo es una "...doctrina según la cual todo cuanto podamos conocer sobre la realidad puede ser dicho por la ciencia" (p. 96), como refiere Quine, mencionado por Rodríguez (1994), esto nos podría llevar a generalizaciones o simplificaciones extremas promovidas por la ideología de una época, y que a la larga podría llevarnos a descartar todo lo que científicamente se oponga a cierta posición política. Por ello hay que tener mucho cuidado a la hora de generalizar teorías, tal es el caso de la idea del cambio constante (iniciada por la teoría evolutiva) en desmedro de la quietud.

Al ser analizado desde la perspectiva de la epistemología evolucionista se ha llegado a la conclusión de que existe una relación evolutiva muy compleja entre el atomismo de Demócrito y el atomismo actual, tanto en su terminología, postulados y modelos, lo cual se observa también en la noción que poseen los estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco con respecto a los mismos.

Por tal, esta relación solo se puede explicar y sistematizar si se estudia la clasificación de los seres vivos según los cambios morfológicos propuesta por Braga (citado por Soler, 2002, pp. 329-330), en donde pudimos observar que existen organismos que pueden cambiar drásticamente su estructura, mientras que otros lo hacen en menor medida, esto nos llevó, necesariamente, a extrapolarlo al desarrollo científico y obtuvimos un modelo o esquema científico que sintetiza el desarrollo de la ciencia, teniendo en cuenta lo propuesto por Braga (citador po Soler, 2002) y los resultados de la encuesta de los estudiantes, para así contrastar los aspectos que han cambiado entre ambas teorías atómicas, afirmando de este modo la idea de Guevara (2002, p. 86), de que las revoluciones no son solo tecnológicas sino también teóricas y que a las larga influyen en el curso de la historia

científica y social. Todo ello nos ayudó a sintetizar la investigación en un modelo teórico que describe el

desarrollo de las teorías científicas, la misma que se muestra en la siguiente imagen.



Todo lo anterior, nos mostró que no todos los aspectos de la ciencia terminan por cambiar o mejorar, ya que no todos sufren cambios radicales y se mantienen, tal cual fósiles vivientes que sobrevivieron a largos periodos y cambios constantes en el planeta hasta llegar a nuestros días. Sobrevivientes de la selección natural que condena las teorías mal planteadas o con bases científicas poco demostrables. Esto nos llevó a afirmar que la evolución no es un proceso totalitario, no todos están llamados a evolucionar, esto se aplica tanto en los organismos como en las ideas, demostrando así la complejidad del desarrollo evolutivo y científico.

Agradecimiento

A mi asesor, Dr. Arturo Lucas Cabello, por su apoyo y orientación en toda la investigación. Así mismo a la plana docente y administrativa de la Unidad de posgrado de la Universidad Nacional Herminio Valdizán. De la misma forma a los estudiantes y docentes de pregrado de misma casa superior de estudios.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias bibliográficas

- Baker, J. (2013). *50 cosas que hay que saber sobre Física Cuántica*. Editorial Ariel.
- Briceño, T. (2009). *El paradigma científico y su fundamento en la obra de Thomas Kuhn*. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Bueno Laguna, M. (2003). *Pierre Teilhard de Chardin: Derivaciones filosóficas de la teoría de la evolución*. UNMSM.
- Cañas Quirós, R. (2012). La estructura de la materia en los filósofos pluralistas pre-socráticos. *Intersedes, Vol. XII, N° 25*.
- Crespo, J. L. (2019). *Los Átomos NO Son Así*. Quantum Fracture, Sitio web en YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wxIxWTTsBj4>
- De Gotari, E. (1969). *Siete ensayos filosóficos sobre la ciencia moderna*. Editorial Grijalbo.

- Gadamer, H. G. (2001). *El inicio de la sabiduría*. Editorial Paidós Ibérica.
- Guerrero, T. (2013). *El genoma del pez que apenas ha evolucionado en 300 millones de años*. Editado por El Mundo. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/17/ciencia/1366213478.html>
- Guevara Gálvez, B. (2002). *Curso básico de Epistemología: filosofía y teoría de la ciencia*. Ediciones Pensamiento y Acción.
- Hernández, S. Fernández, S. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hooft, G. (2018). *Partículas elementales*. Ediciones Culturales Paidos - Booket.
- Krampf, R. (2019). *¿Cuándo una teoría se convierte en ley? The happy scientist*. Recuperado de: <http://thehappyscientist.com/content/when-does-theory-become-law>
- Manrique, H. (2011). *La contribución de Darwin al surgimiento de la psicología evolucionista*. Universidad de Antioquia.
- Martins, A. (2019). *Qué es la evolución iterativa por la que "volvió a la vida" un ave que se extinguió hace 136.000 años*. BBC mundo. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-48351311>
- Medina, J. (2001). *Dimensiones y curiosidades del átomo*. Instituto Tecnológico de Aguascalientes.
- Méndez, E. (2000). *El desarrollo de la ciencia: un enfoque epistemológico*. Universidad del Zulia.
- Paragua M. et al. (2008). *Investigación educativa*. ©JTP Editores E.I.R.L.
- Peralta, R. (2002). Los átomos ¿una ingeniosa hipótesis? *Ciencia*, N° 67.
- Pérez, L.A. (2008-2009). *Estructura y uso de los conceptos científicos*. UPV-EHU.
- Piñero, M.L., y otros (2019). *Proceder del investigador cualitativo*. Industria gráfica Peruana Corporación FABRIRAY E.I.R.L.
- Rivas, L. G. (2006). *La epistemología evolucionista bajo la concepción de la teoría neutral de la evolución*. Universidad de Caldas.
- Rodríguez, J. (1994). *La polémica sobre epistemología naturalizada y normatividad*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez, M. (2014). *Demócrito: una "nueva" práctica de la filosofía*. Byzantion Nea Hellás, N° 33.
- Soler, M. (2002). *Evolución. La base de la biología*. Proyecto Sur de Ediciones, S.L.
- Tomé, C. (2013). *Leyes, teorías y modelos (II): Prescripción y descripción en ciencia. Cuadernos de Cultura Científica*. Recuperado de: <https://culturacientifica.com/2013/02/12/leyes-teorias-y-modelos-ii-prescripcion-y-descripcion-en-ciencia/>



La finalidad de la filosofía y el criterio de verdad en el *tractatus logico-philosophicus* de wittgenstein

The purpose of philosophy and the criterion of truth in wittgenstein's *tractatus logico-philosophicus*

Luis Carrera-Honores^{1,a,*}

¹Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

E-mail, ^ajorge.carrera@unmsm.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5421-0095>

Recibido: 29/10/2020, Aceptado: 28/01/2021, Publicado: 30/01/2021

Resumen

El objetivo de esta investigación es explicitar la finalidad de la filosofía y el criterio de verdad que subyace en el *Tractatus logico-philosophicus*. En este texto Wittgenstein desarrolló las siguientes ideas: Primero, el punto de partida para Wittgenstein es el mundo. Segundo, el mundo es lo que es el caso y lo que es el caso son los hechos. Tercero, los hechos se expresan en el pensamiento porque el pensamiento es la figura lógica de los hechos. Cuarto, el pensamiento es una proposición lógica del mundo. Quinto, la proposición es una función veritativa y esta función veritativa es la forma de la proposición. Por último, la forma de la proposición da los límites lógicos al lenguaje y este límite es el límite de lo que se puede hablar y de lo que no se puede hablar se debe callar. Por consiguiente, en el *Tractatus* la finalidad de la filosofía es demarcar clara y explícitamente los límites del mundo, para solucionar y salir de las diversas confusiones que hay en la filosofía occidental desde sus inicios, y el lenguaje lógico tiene la finalidad de establecer la correspondencia entre la proposición lógica y el hecho atómico.

Palabras clave: mundo, pensamiento, proposición, lenguaje, filosofía.

Abstract

The objective of this research is to explain the purpose of the philosophy and the criterion of truth that underlies the *Tractatus logico-philosophicus*. In this text, Wittgenstein developed the following ideas: First, the starting point for Wittgenstein is the world. Second, the world is what is the case and what is the case are the facts. Third, facts are expressed in thought because thought is the logical figure of events. Fourth, thought is a logical proposition of the world. Fifth, the proposition is a truthful function and this truthful function is the form of the proposition. Finally, the form of the proposition gives the logical limits to language and this limit is the limit of what can be spoken and what can not be spoken should be unvoiced. Therefore, in the *Tractatus* the purpose of philosophy is clearly and explicitly demarcate the limits of the world, to solve and get out of the various confusions that exist in Western philosophy since its beginning, and the logical language has the purpose of establishing the correspondence between the logical proposition and the atomic fact.

Keywords: world, thought, proposition, language, philosophy.



1. Introducción

La obra filosófica de Ludwig Wittgenstein está organizada, según Salazar Bondy¹ (1967), “en dos sistemas de ideas suficientemente bien marcados, representado básicamente el primero por el *Tractatus logico-philosophicus* (1921), único libro que el filósofo pudo completar y dar a las prensas, y el segundo por las *Investigaciones filosóficas*, obra que dejó inconclusa” (p. 7). Ahora, el pensamiento de Wittgenstein estuvo influenciado por las ideas lógico-matemáticas de Gottlob Frege y Bertrand Russell. Además que Wittgenstein fue discípulo y amigo muy apreciado de Bertrand Russell. Asimismo, estuvo influenciado por las ideas científicas del físico Heinrich Hertz (Salazar Bondy, 1974, pp. 347-348).

Por otro lado, el influjo de las ideas de Wittgenstein lo podemos observar en las ideas del positivismo lógico (Círculo de Viena) y han sido la base para que surjan nuevas corrientes filosóficas, que tienen como tesis central el análisis del lenguaje. Al respecto, Salazar Bondy (1967) afirmó:

El *Tractatus* produjo un gran impacto en el pensamiento europeo y norteamericano y sirvió como fuente principal de una dirección tan influyente como el positivismo lógico. Su enseñanza posterior en Cambridge, que se aparta en mucho del atomismo lógico del *Tractatus*, ha dado nacimiento a la corriente filosófica lingüística, que centra el filosofar en el análisis del lenguaje. Esta filosofía domina hoy en Gran Bretaña, es muy poderosa en los Estados Unidos y se extiende actualmente en Alemania y otros países europeos y en la América Latina (pp. 124-125).

Sin embargo, en este trabajo solo desarrollaremos las ideas principales del *Tractatus* para explicitar la finalidad de la filosofía y el criterio de verdad en el Wittgenstein del *Tractatus*.

2. La posición ontológica del primer Wittgenstein

El punto de partida ontológico de Wittgenstein en el *Tractatus* es el mundo. Toda su reflexión del *Tractatus* tiene como base el mundo, con la singularidad de que el mundo es lo que es el caso y lo que es el caso son los hechos, y que estos hechos se expresan en el pensamiento porque el pensamiento es la figura (imagen) lógica de los hechos. A saber, el pensamiento es la imagen lógica del mundo. Por lo tanto, Wittgenstein no niega la existencia del mundo en tanto realidad, no cae en solipsismo, tampoco niega la posibilidad de conocer el mundo. Al respecto, Bochenski (1981) afirmó que:

Wittgenstein parte del atomismo lógico de Russell, según el cual el mundo está compuesto de hechos absolutamente independientes entre sí. Nuestro conocimiento es una copia de estos, es siempre de índole singular, las proposiciones generales no son sino “funciones de verdad” de las proposiciones singulares, es decir, que se forman a partir de estas últimas mediante derivaciones lógicas (p. 77).

Incluso en el *Tractatus* se establece una relación figurativa entre las proposiciones y los hechos porque, según Wittgenstein (2001), “4.021 La proposición es una figura

de la realidad” (p. 55). Al respecto, Guzmán Jorquera afirmó que: “Wittgenstein concibe la relación entre la proposición y el hecho como una relación figurativa, las proposiciones son figuras de los hechos. La proposición más simple, esto es, la proposición elemental o atómica afirma la existencia de un hecho atómico, lo figura” (Sobrevilla, 1978, p. 358).

Ahora bien, el fundamento implícito que determina esta relación entre la proposición y el hecho son las reglas de la lógica, estas reglas tienen la finalidad de aclarar el lenguaje o, mejor dicho, el lenguaje lógico tiene el objetivo de aclarar a todos los lenguajes. Al respecto, Jiménez Medina (2017) afirmó que:

En la filosofía del *Tractatus*, por ser la lógica lo que se entiende como lo fijo, todos los lenguajes obtienen sentido cuando operan desde ciertas reglas invariables (las de la lógica). A su vez, cuando la lógica permite aclarar todos los lenguajes, también trata de los fundamentos de todo entendimiento posible. Cuando Wittgenstein estudia el lenguaje, cree que puede trazar su composición lógica para así dejar determinado, de una vez y para siempre, el sentido de este; de hecho, llega a pensar que en el trasfondo de una proposición hay una forma lógica determinada, que es lo que garantiza su posibilidad de figuración (pp. 230-231).

3. El Wittgenstein del *Tractatus logico-philosophicus*

3.1. Cuestiones 1 y 2

Las ideas principales en las cuestiones 1 y 2 del *Tractatus* de Wittgenstein (2001) son respectivamente: “1 El mundo es todo lo que es el caso” (p. 15) y “2 Lo que es el caso, el hecho, es la existencia del estado de cosas” (p. 15). Ahora explicaremos cada una de estas cuestiones:

Primero, Wittgenstein (2001) en “1 El mundo es todo lo que es el caso” (p. 15) afirmó que el mundo es todo lo que es el caso, de donde el mundo es totalidad de hechos, y no de cosas. Sin embargo, este mundo está compuesto por los hechos, esto obedece a que está constituido por todos los hechos. Aquí se establece una diferencia central entre los hechos y las cosas (u objetos). Porque en la configuración de los hechos las cosas juegan un papel importante, pero las cosas mismas no son, en absoluto, hechos. Por ejemplo, un hecho es: “un libro está encima de la carpeta” y una cosa es aquel “libro” o aquella “carpeta”.

Segundo, Wittgenstein (2001) en “2 Lo que es el caso, el hecho, es el darse efectivo de estados de cosas” (p. 15) afirmó que el hecho es la existencia del estado de cosas y este estado de cosas es conexión entre objetos (u cosas). Tampoco podemos pensar o representar ningún objeto fuera de la posibilidad de su conexión con otros estados de cosas, porque la cosa en tanto pueda ocurrir en todos los posibles estados de cosas, es una forma de interrelación con el estado de cosas, es decir, es una forma de dependencia.

Como los objetos contienen la posibilidad de todos los

¹Augusto Salazar Bondy tiene un trabajo titulado En torno a la ética y el valor (1967) que recopila una conferencia dada por Wittgenstein entre 1929 y 1930 en la Universidad de Cambridge, y las notas tomadas por Friedrich Weissman de conversaciones realizadas entre él, Moritz Schlick y Wittgenstein.

estados de cosas, Wittgenstein afirmó que la sustancia del mundo está formada por los objetos. Los objetos son simples y no compuestos. Asimismo, permite la posibilidad de representar una imagen (figura) del mundo que sea verdadera o falsa, porque para afirmar que tal figura (imagen) es verdadera o falsa tenemos que compararla con la realidad. Ya que la realidad total es el mundo, y una figura (imagen) es un modelo de la realidad.

Esto desemboca en el problema entre la figura y la realidad. Es decir, la figura para poder figurar la realidad, ya sea correcta o incorrectamente (verdadera o falsa). Por eso Wittgenstein, de manera singular, afirmó que el lenguaje es una figura de la realidad, o un modelo de los hechos.

3.2. Cuestión 3

La idea principal que Wittgenstein (2001) planteó en la cuestión 3 es la siguiente: “3 La figura lógica de los hechos es el pensamiento” (p. 29). Esta afirmación en la cuestión 3 consiste en que en tanto el mundo es lo que es el caso, y lo que es el caso son los hechos; entonces los hechos se expresan en el pensamiento, ya que el pensamiento es la figura (o imagen) lógica de los hechos. Es decir, el pensamiento es la figura (o imagen) lógica del mundo.

Ahora bien, en esta cuestión 3 se deducen dos conclusiones: Primero, pensar algo ilógico o pensar ilógicamente algo no es posible, porque el pensamiento es la figura (o imagen) lógica del mundo. Es decir, solo podemos pensar imágenes lógicas del mundo, ya que las figuras (o imágenes) ilógicas no pertenecen al mundo, son incorrectas (falsas). Segundo, hay pensamiento *a priori* del mundo en tanto su posibilidad sea verdadera, es decir, en tanto su posibilidad sea una imagen (o figura) correcta respecto con el mundo.

Otras ideas importantes en la cuestión 3 son las siguientes: Primero, el pensamiento se expresa en la proposición porque el pensamiento es expresado a través del signo proposicional. Este signo proposicional tiene como elementos a las palabras, las cuales se comportan unas con otras de una manera determinada. No es un conglomerado de palabras sin orden, sino están de manera articulada. De modo que, el signo proposicional usado, pensado, es el pensamiento. Es decir, el signo proposicional es un hecho o, mejor dicho, el signo proposicional expresa lógica y coherentemente el mundo.

Segundo, Wittgenstein respecto al sentido lógico de la proposición o, más específico, del signo proposicional formuló el problema de la correspondencia (lógica) entre el signo y el símbolo. Ya que el signo se expresa en el símbolo. El problema de la correspondencia entre el signo y el símbolo se da en el lenguaje ordinario cuando una misma palabra, usada de modo y manera distintos en una proposición, pertenezca a símbolos distintos. O cuando dos palabras que designan de modo y manera distintos sean usadas externamente de igual modo en la proposi-

ción. Esto es, cuando dos símbolos distintos tienen en común el mismo signo (escrito o sonoro). Por lo tanto, esto lleva a las fáciles y diversas confusiones fundamentales que hay en la filosofía occidental desde sus orígenes.

Según Wittgenstein, la solución para estos errores consiste en usar un lenguaje signico que los excluya para que no se use el mismo signo en símbolos distintos, ni se use signos que designen de modo diferentes. Este lenguaje signico tendría como base una gramática lógica o una sintaxis lógica, la cual permitiría un uso lógico-sintáctico en la correspondencia entre el símbolo y el signo, y así determinar una forma lógica del mundo.

3.3. Cuestión 4

La idea principal que Wittgenstein (2001) planteó en la cuestión 4 es la siguiente: “4 El pensamiento es la proposición con sentido” (p. 49) o, mejor dicho, el pensamiento es una proposición con sentido del mundo.

Esta afirmación en la cuestión 4 consiste en que en tanto el mundo es lo que es el caso, y lo que es el caso son los hechos; y los hechos se expresan en el pensamiento porque el pensamiento es la figura lógica de los hechos. Por lo tanto, el pensamiento que es la figura lógica del mundo es la proposición con sentido del mundo. A saber, la proposición en tanto pensamiento es una figura (o imagen) de la realidad, porque la proposición describe a través de la figura un estado de cosas, y esta proposición solo dice algo en la medida en que es una figura (o imagen) de la realidad.

De aquí Wittgenstein dedujo las siguientes afirmaciones: Primero, como el pensamiento es una proposición lógica del mundo y la totalidad de las proposiciones se expresa en el lenguaje, surge el problema de que el hombre cuando se expresa a través del lenguaje no tiene la menor idea de cómo y qué significa cada palabra. Por lo tanto, según Wittgenstein (2001), “4.003 La mayor parte de los interrogantes y proposiciones de los filósofos (desde sus orígenes) estriban en nuestra falta de comprensión de nuestra lógica lingüística. Y no es de extrañar que los más profundos problemas *no* sean problema *alguno*” (p. 51).

Segundo, para determinar el sentido de una proposición necesariamente tiene que ser una figura de la realidad, y así poder determinar esta proposición como verdadera o falsa. Es decir, determinar en qué circunstancias se puede llamar verdadera o falsa a tal proposición.

Por último, de acuerdo con las ideas de Wittgenstein (2001) en la cuestión 4, la finalidad de la filosofía o “4.112 el objetivo de la filosofía es la clarificación lógica de los pensamientos” (p. 65) en tanto es una proposición que expresa la figura (o imagen) de la realidad. Es decir, delimitar lo pensable de lo impensable para que la filosofía clarifique y delimite claramente los pensamientos. De modo que, así lo pensado correctamente puede ser pensado y expresado claramente, y no caer en las

diversas y fundamentales confusiones que hay en la filosofía occidental. Por lo tanto, las proposiciones elementales tienen posibilidades veritativas, las cuales son las condiciones de verdad y falsedad de las proposiciones. Estas determinan la posibilidad efectiva o no efectiva del estado de cosas.

3.4. Cuestión 5

La idea principal que Wittgenstein (2001) planteó en la cuestión 5 es la siguiente: “5 La proposición es una función veritativa de las proposiciones elementales. (La proposición elemental es una veritativa de sí misma)” (p. 93).

Esta afirmación consiste en que la unidad lógica del lenguaje es la proposición elemental, la cual es definida como imagen o figura del hecho atómico. Pero sucede que la mayoría de las proposiciones de que consta el lenguaje no son proposiciones elementales, sino combinaciones de proposiciones elementales. Combinaciones cuyo valor de verdad (ya sea su verdad o falsedad) depende única y exclusivamente del valor de verdad de las proposiciones elementales que en ellas se integran. Por eso, las proposiciones que no son proposiciones elementales tienen el calificativo de funciones veritativas, es decir, proposiciones cuyo valor de verdad depende del valor de verdad de las proposiciones elementales. En palabras de Wittgenstein (2001): “5.234 Las funciones veritativas de las proposiciones elementales son resultados de operaciones que tienen como base las proposiciones elementales” (p. 105) y “5.3 Todas las proposiciones son resultados de operaciones veritativas con las proposiciones elementales. La operación veritativa es el modo y manera cómo a partir de las proposiciones elementales surge la función veritativa. (...) toda proposición es el resultado de operaciones veritativas con proposiciones elementales” (p. 105).

Por último, tenemos que todas las funciones veritativas constan de proposiciones elementales y que la verdad de estas ha de ser decidida por vía empírica. Por lo cual el valor de verdad de todas las funciones veritativas ha de ser decidido empíricamente. A saber, el valor de verdad de una función veritativa está empíricamente determinado.

3.5. Cuestiones 6 y 7

Particularmente las ideas en las cuestiones 6 y 7 son las más importantes del *Tractatus* para comprender la magnitud y la importancia del pensamiento de Wittgenstein. Pero antes de explicar las ideas principales de estas últimas cuestiones haremos una breve síntesis del pensamiento de Wittgenstein en el *Tractatus*: Primero, el punto de partida para Wittgenstein es el *mundo*. Segundo, el *mundo es lo que es el caso y lo que es el caso son los hechos*. Tercero, los *hechos* se expresan en el *pensamiento* porque el *pensamiento* es la figura lógica de los hechos. Cuarto, el pensamiento es una proposición lógica del mundo. Quinto, la *proposición* es una *función veritativa* y esta *función veritativa* es la *forma de la*

proposición. Por último, la *forma de la proposición* da los límites lógicos al lenguaje (a saber, los límites lógicos del mundo) y este límite es el límite de lo que se puede *hablar* (y pensar) y de lo que no se puede *hablar* se debe *callar*.

Ahora bien, explicaremos las ideas principales en las cuestiones 6 y 7 del *Tractatus*: Primero, el lenguaje se caracteriza por su forma lógica y en la medida en que las proposiciones son figuras de la realidad, esta forma lógica viene determinada por la forma lógica de la propia realidad. De modo que, en el lenguaje solo se puede hablar (describir, enunciar, etc.) de aquello que es lógica o fácticamente posible. Es decir, lo que cae fuera del ámbito de lo posible no puede ser descrito, y no solo no puede ser descrito, sino que ni siquiera puede ser pensado. Ya que el pensamiento es la figura lógica del mundo (del hecho). Aquí se trata de conseguir los límites de lo que puede ser dicho y, simultáneamente, de lo que no puede ser dicho.

Segundo, en estas últimas cuestiones Wittgenstein afirmó que los límites del lenguaje y los límites del mundo coinciden, porque el límite del lenguaje (es decir, su límite lógico) es el límite de lo que puede ser dicho (y pensado). Por eso, Wittgenstein (2001) afirmó lo siguiente: “6.5 Respecto a una respuesta que no puede expresarse, tampoco cabe expresar la pregunta. El enigma no existe. Si una pregunta puede siquiera formularse, también puede responderse” (p. 181).

Por último, lo místico es aquello acerca de lo que carecería de sentido manifestarse, es decir, algo que no puede ser descrito ni pensado, porque de hacer tal cosa vendrá a utilizarse el lenguaje con un fin que desborda y va más allá de las posibilidades lógicas de este. Por lo cual lo místico está asociado a un determinado sentimiento. Un sentimiento que el lenguaje puede mostrar pero no decir. Porque, según Wittgenstein, aquellos problemas que quedan más allá de los límites del lenguaje y del pensamiento deben ser dados al ámbito de lo místico o, mejor dicho, al del silencio. Al respecto, K.T. Fann (1992) afirmó lo siguiente:

Silencio no debe leerse como completo silencio en el sentido ordinario de no proferir sonido alguno. Wittgenstein consideró que la distinción entre lo que puede decirse y lo que no puede decirse, sino solo mostrarse, era lo primordial del *Tractatus*, y consideró, con razón, que su consejo: “De lo que no se puede hablar, mejor es callarse” (*Tractatus*, 7), condensaba la totalidad del sentido de su libro. *Silencio* en el contexto significa: “No digas (en el sentido especial)”, y, por ende, su consejo es sencillo: “No intentes decir lo que no puede ser dicho, ya que lo que puede mostrarse no puede ser dicho” (*Tractatus*, 4.1212) (p. 52).

Por consiguiente, la tesis central de estas últimas cuestiones es la siguiente: Como el pensamiento es la figura lógica del mundo y los límites del mundo coinciden con los límites del lenguaje, solo podemos expresar en nuestro lenguaje (y pensar) aquello que puede ser pensado lógicamente, y aquello que salga de los límites lógicos del lenguaje (y del pensar) se debe callar.

4. La finalidad de la filosofía y el criterio de verdad en el *Tractatus*

Para el Wittgenstein (2001) del *Tractatus*, los límites del lenguaje coinciden con los límites del mundo, porque el límite del lenguaje (es decir, su límite lógico) es el límite de lo que puede ser dicho (y pensado) de lo que no puede ser dicho (ni pensado) (p. 143). Por lo tanto, no se puede hablar de lo que no se puede decir ni pensar, porque no está dentro de los límites lógicos del mundo. Y como no se puede hablar de aquello que cae fuera de los límites del lenguaje (o del mundo) es mejor callar. Pero si puedo hablar de lo que sí se puede decir y pensar, porque está dentro de los límites lógicos del mundo. De modo que, aquello que puedo decir y pensar necesariamente puedo conocer. Solo puedo conocer aquello en tanto cae dentro de los límites del lenguaje, es decir, solo puedo conocer (hablar, enunciar, etc.) algo si está dentro de los límites del mundo. Al respecto, Guzmán Jorquera afirmó lo siguiente:

El propósito que el *Tractatus* persigue es el estudio de los límites exteriores del lenguaje, es decir, los límites del discurso fáctico, asumiendo que los límites del discurso fáctico son al mismo tiempo los límites del sentido, esto es, los límites de lo que puede ser dicho con sentido (Sobrevilla, 1978, p. 358).

Por consiguiente, en el *Tractatus* la finalidad de Wittgenstein es demarcar clara y explícitamente los límites del mundo (a saber, los límites del lenguaje), para solucionar y salir de las diversas confusiones que hay en la filosofía occidental desde sus inicios. Al respecto, K.T. Fann (1992) afirmó lo siguiente:

En el prefacio (del *Tractatus*), Wittgenstein dice: "Así pues, el objetivo del libro es establecer un límite del pensamiento (...)". Lo que equivale a decir: establecer una frontera clara entre "lo pensable (o lo que se puede decir)" y "lo impensable". La filosofía antes del *Tractatus* contenía proposiciones carentes de significado porque los filósofos se engañaron con la aparente similitud entre sus "proposiciones" y las de la ciencia natural. No lograron comprender la lógica de nuestro lenguaje (*Tractatus*, 4.003) (p. 50).

Entonces, de acuerdo con las ideas de Wittgenstein (2001): "6.522 Lo inexpresable, ciertamente, existe. Se muestra, es lo místico" (p. 183), "4.121 La proposición muestra la forma lógica de la realidad" (p. 67) y las principales ideas expuestas en el *Tractatus*, podemos inferir que los problemas metafísicos no son un problema, son un sinsentido.

Ahora, el criterio de verdad en el *Tractatus* está estrechamente vinculado a la finalidad de la filosofía que planteó Wittgenstein en su *Tractatus*. Como hemos venido afirmando el lenguaje lógico tiene la finalidad de aclarar los lenguajes y, por ende, esclarecer la relación entre la proposición lógica y el hecho atómico. La teoría que explica esta relación entre la proposición y el hecho se denomina teoría figurativa o isomorfismo. El isomorfismo de Wittgenstein consiste en que la proposición lógica debe tener correspondencia o adecuación con el hecho atómico del mundo. A saber, ontológicamente hay corresponden-

cia entre el pensar y la realidad en el primer Wittgenstein.

Los orígenes de esta teoría de la verdad por la correspondencia lo encontramos en las ideas de Aristóteles (1998) cuando planteó que "falso es, en efecto, decir que lo que es, no es, y que lo que no es, es; verdadero, que lo que es, es, y lo que no es, no es" (p. 198). Sin embargo, Wittgenstein a esta teoría de la correspondencia le agregó como criterio el lenguaje lógico para determinar cuándo es verdadera o falsa una proposición lógica. Para Wittgenstein, no basta con la adecuación entre el hecho y la proposición, sino que el lenguaje lógico es el criterio que le da certeza² a la correspondencia.

Sin embargo, encontramos un problema en el criterio de verdad que subyace en el *Tractatus*. El problema consiste en que la teoría de la correspondencia que podemos observar en el *Tractatus* no es totalmente evidente, ya que el objetivo de Wittgenstein en el *Tractatus* no fue tal, sino el de establecer los límites del pensamiento. Al respecto, Santamaría Velasco (2011) afirmó lo siguiente:

Para Wittgenstein, la tarea de la filosofía es establecer un límite de lo que puede ser objeto de pensamiento, esto es, delimitar lo pensable (*TLP*, 4.114), lo que supone, paralelamente, delimitar el campo de las ciencias naturales (*TLP*, 4.113). Esto quiere decir que las ciencias solo pueden trabajar sobre enunciados que puedan ser comprobables en la experiencia, y no refundirse en demostraciones o refutaciones de cuanta índole pueda aparecer (p. 74).

Sin embargo, coincidimos con Hans Glock (2006) cuando afirmó: "It emerges that one cannot deny that the *Tractatus* propounds a correspondence theory unless one is prepared to accept that the accounts of Moore and Russell are not correspondence theories after all, and on the grounds that they are not committed to an untenable idea" (p. 362). A saber, no podemos negar que en el *Tractatus* subyace una teoría de la correspondencia. Pero como la teoría de la correspondencia no es totalmente evidente en el *Tractatus* consideramos, al igual que Glock, que la teoría de la correspondencia se puede complementar con la teoría semántica y la teoría deflacionaria, ya que el isomorfismo puede garantizar que una proposición tenga condiciones de verdad, pero no que estas condiciones de verdad se cumplan.

Es cierto, que para el primer Wittgenstein la representación requiere un isomorfismo lógico, un acuerdo entre lo que representa y lo que se representa (Glock, 2006, p. 352) y, por ende, que el pensamiento es una imagen lógica de los hechos y que todas las imágenes son proposiciones. En términos de Anthony Kenny (1990), uno de los estudiosos de la obra de Wittgenstein: "Las imágenes pueden tener en común con lo que representan más que la forma lógica, pero cada imagen debe tener, al menos, la forma lógica en común (2.18). En ese sentido, cada imagen es una imagen lógica" (p. 25). Sin embargo, coincidimos con Glock que la teoría de la correspondencia del *Tractatus* tiene limitaciones porque su isomorfismo

²Aquí entendemos que el lenguaje lógico es el criterio que le da certeza a la correspondencia en tanto le da seguridad a la relación entre el hecho y la proposición. No obstante, consideramos que esa seguridad no es totalmente evidente en el *Tractatus*.

explica el sentido más que la verdad. De modo que, según Glock (2006), “the relation of isomorphism explains not what it is for a sentence to be true, but what it is for a sentence to say something” (p. 353).

Ahora bien, como el isomorfismo del primer Wittgenstein explica principalmente el cómo el sentido de una proposición concuerda con la realidad, Glock planteó complementar la teoría de la correspondencia del *Tractatus* con la teoría semántica y la teoría deflacionaria. A esta propuesta contemporánea Glock (2006) la llamó “the obtainment theory” y explicó cómo esta nueva teoría sería una síntesis de la de correspondencia, semántica y deflacionaria:

Alternatively, the obtainment theory can be seen as a synthesis of correspondence, semantic and deflationary theories. It does justice to the idea that whether a sentence is true depends solely on what is the case. And it combines a semantic explanation of the relation between a sentence and what it depicts or says with a deflationary account of the agreement between what the sentence says and what obtains or is the case if it is true (p. 347).

Sin embargo, si recordamos las conversaciones entre Wittgenstein y Waismann en 1932, Wittgenstein se retracta de su teoría figurativa (o de la imagen) o isomorfismo del *Tractatus* por considerarla incompleta y por confundir la relación entre pensamiento y proposición. Y así lo resaltó Anthony Kenny (1990) de la siguiente manera:

Después de *Tractatus*, [Wittgenstein] abandonó la teoría de la proposición como imagen. Ciertamente llegó a considerarla como incompleta y ciertamente llegó a pensar que había confundido la relación entre pensamiento y proposición. En el *Tractatus* consideró el pensamiento como un intermediario fantasmal entre oración y hecho donde, en el medio fantasmal de la mente, se trazaban las líneas de proyección entre la proposición y lo que esta representaba (3.11). Posteriormente llegó a pensar que era el lenguaje el que enlazaba el pensamiento con la realidad y no a la inversa; y llegó a pensar que ninguna línea de proyección podría hacer lo que en el *Tractatus* se pensaba que se suponía que hacía (p. 51).

A saber, nosotros afirmamos que en el pensamiento general de Wittgenstein o en la obra en general de Wittgenstein³ lo principal no fue establecer un criterio de verdad o plantear una teoría de la verdad, sino aclarar la finalidad de la filosofía. En otros términos, si hacemos un balance del desarrollo del pensamiento de Wittgenstein entre el *Tractatus* e *Investigaciones filosóficas*, concluiremos que el isomorfismo y que la teoría de la correspondencia que le subyace no son lo principal. Por eso, la teoría de la correspondencia en el *Tractatus* no es evidente. Incluso la podemos calificar de insuficiente y, por ende, legítimamente buscar interpretaciones de otras teorías de la verdad para darle coherencia a la teoría de la verdad que subyace en el *Tractatus*.

En cambio, el objetivo principal que se desarrolla en el *Tractatus* y en *Investigaciones filosóficas* es aclarar la finalidad de la filosofía mediante el lenguaje, sobre todo Wittgenstein estuvo preocupado en que los filósofos

malinterpretaban las cosas y llegaban a conclusiones estrambóticas (Wittgenstein, 1998, p. 69). Estas interpretaciones extravagantes han llevado a que la filosofía occidental desde sus inicios caiga en diversas confusiones. Por tales motivos coincidimos con Santamaría Velasco (2011) cuando afirmó:

Para Wittgenstein, los filósofos nos enredamos y confundimos fácilmente en discursos que en sus orígenes no representaban problema alguno; es como si estuviéramos *hechizados* a la hora de interpretar el lenguaje, *enredando* a nuestro paso toda *la filosofía*. De ahí que, según el autor austríaco, más que dar respuestas definitivas, lo que la filosofía debe buscar y a lo que debe aspirar es a la claridad completa. La claridad es el único camino posible para el trabajo filosófico, pues si contamos con claridad en la filosofía, todo problema y nudo debe desatarse seguidamente y, por lo mismo, no puede haber ya lugares oscuros e intransitables para el pensamiento (p. 86).

5. Conclusiones

En consecuencia, a manera de conclusión, (1) podemos afirmar que, desde una perspectiva epistemológica, el lenguaje lógico a Wittgenstein le permite determinar los límites del conocimiento o, mejor dicho, le permite distinguir entre el conocimiento científico y el no científico. Para Wittgenstein, el pseudoconocimiento es el conocimiento metafísico. Por eso, en el primer Wittgenstein las proposiciones metafísicas no dicen nada acerca del mundo y, por ende, los problemas metafísicos no tienen sentido. A saber, los problemas metafísicos son pseudoproblemas. Y así lo afirmó Ramón Xirau (1968) de la siguiente manera:

El *Tractatus* está en buena parte dedicado a mostrar que existe un lenguaje significativo y un lenguaje sin sentido (el de la metafísica, la estética, la ética y la religión). Obra de lógica, su intención puede, muy a grandes rasgos, resumirse en esta frase inicial y final: *Lo que puede decirse, puede decirse claramente; donde no se puede hablar hay que callarse* (p. 102).

Así pues, desde una perspectiva filosófica, podemos comprender las razones por las que el primer Wittgenstein afirmó que el lenguaje lógico explica (o describe) el mundo y que la filosofía es una mera actividad que busca aclarar el pensamiento mediante el lenguaje lógico.

Por otro lado, (2) la teoría de la correspondencia que subyace en el isomorfismo del primer Wittgenstein no es totalmente evidente ni completa. A pesar de que, según Tomasini, uno de los objetivos secundarios del primer Wittgenstein con el isomorfismo (o teoría pictórica) fue responder la pregunta: Qué deberíamos hacer para describir el mundo de la manera más exacta posible (Tomasini, 2012, p. 64). De modo que, el *Tractatus* solo nos deja interrogantes como la que se planteó Tomasini (2012) sobre la teoría pictórica (o teoría figurativa): “Si la relación pictórica (o isomórfica) es una relación denotativa o referencial. Por lo tanto, no podemos determinar si se trata de una relación mental pura o no” (p. 69).

Incluso, el isomorfismo de Wittgenstein no tiene la

³Cuando decimos el pensamiento general de Wittgenstein o la obra en general de Wittgenstein queremos referirnos a las dos etapas del pensamiento de Wittgenstein: El primer Wittgenstein del *Tractatus logico-philosophicus* y el segundo Wittgenstein de *Investigaciones filosóficas*.

precisión del isomorfismo de la teoría de conjuntos. Isomorfismo matemático que se caracteriza en que hay dos relaciones, R y S, tal que R se comporta en el conjunto A de la misma manera que S en el conjunto B. Es decir, hay semejanzas estructurales porque el modo como operan es igual en ambos conjuntos. En términos de Bunge (2007), el isomorfismo es una “correspondencia de uno a uno entre dos conjuntos, la cual preserva las operaciones. Dos conjuntos isomorfos tienen esencialmente la misma estructura” (p. 117).

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Bibliografía

- Aristóteles. (1998). *Metafísica* (T. Calvo Martínez). Editorial Gredos.
- Bochenski, I.M. (1981). *La filosofía actual* (E. Imaz). FCE.
- Bunge, M. (2007). *Diccionario de filosofía* (M. D. González Rodríguez). Siglo Veintiuno Editores.
- Fann, K.T. (1992). *El concepto de filosofía en Wittgenstein* (M. A. Beltrán). Editorial Tecnos.
- Glock, H. (2006). Truth in the Tractatus. *Synthese*, 148 (2), 345-368.
- Jiménez, J. A. (2017). Relaciones conceptuales de la transición al segundo Wittgenstein. *Pensamiento*, 73 (276), 229-254.
- Kenny, A. (1990). *El legado de Wittgenstein* (J. A. Robles). Siglo Veintiuno Editores.
- Salazar, A. (Ed.). (1967). *En torno a la ética y el valor*. UNMSM.
- Salazar, A.. (1967). *Breve antología filosófica*. Editorial Universo S.A.
- Salazar, A. (1974). *Lecturas filosóficas*. Editorial Arica S.A.
- Santamaría, F. (2011). *Lecturas analíticas. Una introducción a temas y problemas de la filosofía analítica*. Editorial Bonaventuriana.
- Sobrevilla, D. (Ed.). (1978). *La filosofía alemana. Desde Nicolás de Cusa hasta nuestros días*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Tomasini, A. (2012). *Los atomismos lógicos de Russell y Wittgenstein*. UNAM.
- Wittgenstein, L. (1998). *Investigaciones filosóficas*. (A. García Suárez y U. Moulines). UNAM/Crítica
- Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus logico-philosophicus*. Alianza Editorial. Versión e introducción de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera.
- Xirau, R. (1968). Wittgenstein y lo místico. *Revista Letras*, XL (1 y 2), 100-108.



Compromiso ético y ciudadanía Ethical commitment and citizenship

Luis F. Estrada-Pérez^{1,a,*}

¹Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

E-mail, ^alestradape@unmsm.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5935-5736>

Recibido: 10/11/2020, Aceptado: 28/01/2021, Publicado: 30/01/2021

Resumen

El presente trabajo está compuesto de tres partes. La primera está dedicada a presentar un abordaje de la distinción entre ética y moral. La segunda parte trabaja la importancia de conceptos como "base moral", "búsqueda de valor" y "sensibilidad moral", propuestos por Nozick (1981). Finalmente, la tercera sección presenta la relevancia del compromiso ético para el ejercicio de la ciudadanía amparados en los planteamientos de Nozick del "empuje ético" y en la búsqueda de hacer significativa nuestra vida. La hipótesis principal de este estudio es que existe una continuidad entre motivación ética, compromiso ético y el ejercicio democrático de la ciudadanía.

Palabras clave: compromiso ético, motivación ética, ciudadanía.

Abstract

The present work is composed of three parts. The first is dedicated to presenting an approach to the distinction between ethics and morals. The second part works on the importance of concepts such as "moral basis", "search for value" and "moral sensitivity" developed by Nozick (1981). The third section presents the relevance of the ethical commitment to the exercise of citizenship based on Nozick's approaches to the "ethical push" and in the search to make our life meaningful. The main hypothesis of this study is that there is a continuity between ethical motivation, ethical commitment and the democratic exercise of citizenship.

Keywords: ethical commitment, ethical motivations, citizenship.



1. Ética y moral

Comúnmente, cuando se revisa libros de filosofía y ética, se presenta la clásica distinción entre la moral, a saber, el conjunto de normas que regulan la conducta individual y social de los hombres; y la ética, la disciplina filosófica que estudia la moral como un fenómeno humano¹. El primer acercamiento hacia estos temas parece ser gracias a cierto tipo de sentimientos de complacencia o de rechazo. Por ejemplo, nos resulta gratificante ver a un niño ayudar a cruzar la pista a una anciana, pero rechazamos categóricamente cualquier tipo de discriminación racial. Los sentimientos morales que generalmente se expresan son la indignación, la injusticia, la veneración. Queda abierto el debate del grado de conciencia que tenemos de los mismos, es más, no han faltado posiciones filosóficas como el emotivismo, que afirman que su naturaleza solo obedece al orden de las emociones (Ayer: 1978)². Ahora bien, la moral no solo se manifiesta en los sentimientos morales, también en el lenguaje que empleamos para referirnos a ella cuando evaluamos una acción moral o cuando emitimos un juicio sobre la misma. Por ejemplo, si acompañamos nuestra complacencia al ver al niño ayudar a la anciana a cruzar la pista con el siguiente juicio: “X’ debe ser un niño bueno y considerado al ayudar a una anciana”.

Un aspecto a destacar es que tanto nuestros sentimientos morales al igual que nuestro lenguaje moral no aparecen ante cualquier tipo de acciones humanas. Prender un fósforo, no merecería nuestro rechazo moral, ya sea a través de la indignación o de un juicio moral; pero encender un fósforo para fumar un cigarrillo en un lugar concurrido y cerrado, probablemente sí. Más aún, encender un fósforo para provocar un atentado, donde muera gente inocente de seguro no despertará sino furia e indignación en el público. Por ello, se entiende que o bien valoramos moralmente acciones que consideramos desmesuradas porque rozan el límite de la convivencia o bien estimamos acciones loables o dignas de imitación. Esto nos puede llevar a la reflexión sobre la necesidad de considerar las circunstancias al momento de evaluar correctamente una acción moral (¿sindicaríamos como moralmente incorrecto el encender un cigarrillo si ello no implicase algún riesgo para la salud del prójimo?). Pero, también se evidencia que es necesario un ejercicio más riguroso de la razón para brindar una evaluación justa sobre el acto moral.

Precisamente, la reflexión ética reclama un estatus, en principio, distinto a los sentimientos morales y al lenguaje moral dado que estos encuentran ciertas limitaciones pues, como hemos visto con el caso de encender un fósforo, no podemos evaluar ciertos actos morales sin más: el contexto importa y a veces es dirimente al juzgar

una acción como buena o mala. De ahí la importancia de la ética, pues nos brinda un análisis exhaustivo de la moral como fenómeno humano singular considerando los principios que la guían, las consecuencias de la misma, las limitaciones que presenta, etc. Se ha de tener en cuenta que para realizar la reflexión ética no es necesario poseer un bagaje teórico ampuloso ni un manejo técnico de la jerga académica. Tal vez lo más valioso de la ética, a diferencia de otras disciplinas filosóficas que sí reclaman cierto conocimiento categorial, es que casi todos podemos llegar a elucubrar sobre sus tópicos con algún grado de familiaridad. Esta proximidad se debe al carácter transversal de la ética y la moral en nuestras vidas: ninguno de nosotros está exento de experimentar sentimientos morales o de utilizar un lenguaje moral y ello deja abierta la posibilidad de la reflexión ética. En virtud de nuestra familiaridad con la ética, resulta admisible distinguir dos facetas de la misma. Bien puede calificarse como un saber práctico sobre la consideración de los intereses de los otros; por ello, trabaja con la justicia como principio; y, por otro lado, como un saber práctico sobre la mejor manera de vivir como seres humanos por lo que adopta a la felicidad como otro principio importante. Lo ideal sería que aquello que es justo también sea aquello que nos haga felices y muchos filósofos han intentado sentar una posición de este tipo. Pero también existe una posición como la de Kant (2016) que nos impele a realizar actos morales justos sin pretender alcanzar una consecuencia benéfica.

Se ha presentado de forma sucinta el abordaje clásico a la relación entre ética y moral. Bernard Williams (2016: 29), amparado en el aspecto etimológico de los términos, señala que lo que hoy se conoce como filosofía moral bien puede ser llamado ética. La diferencia entre ambos términos, sostiene Williams, es solo la procedencia lingüística ya que una palabra procede del latín (*moralis*) y la otra del griego (*ethos*), pero ambos términos se vinculan con un significado entendido como disposición o costumbre. Una diferencia adicional, continua Williams, es que el término latino “moral” enfatiza el sentido de la expectativa social, mientras que el griego favorece el carácter individual, el cual está muy relacionado con el florecimiento personal tal como lo presenta Aristóteles (1985). A juicio de Williams, el término “moral” ha adquirido un significado más distintivo por lo cual propone que la moral se debería entender.

(...) como un desarrollo particular de lo ético, que tiene un significado especial en la cultura occidental moderna y enfatiza de una manera peculiar ciertas nociones éticas más que otras; desarrolla, en particular, una noción especial de obligación, e incorpora ciertos presupuestos peculiares.

A partir de lo señalado, Williams decide utilizar el término “ético” con un significado más amplio que refiere la temática de la filosofía moral, y “moral” para un sistema

¹Cf. Cortina, A. y Martínez, E. (2001: 9)

²Para el emotivismo lea Ayer, A. (comp.) (1978) *El positivismo lógico*. México D.F.: FCE., en especial los trabajos *¿Qué pretende la ética?*, de Moritz Schlick y *El significado emotivo de los términos éticos*, de C. L. Stevenson.

más concreto. Williams es partidario de la corriente que, a la manera del segundo Wittgenstein³, no define los términos filosóficos (en este caso, lo ético) sino que se limitan a brindar una noción aproximativa de los mismos. En este sentido, la ética tiene mucho más que mostrar de lo que nosotros podamos demostrar.

2. La base moral mínima

Tanto Bernard Williams como Robert Nozick son representantes de una renovación respecto de la forma de abordar lo ético. Y no precisamente por postular un sistema ético nuevo, sino, por el contrario, por hacer un análisis radical de las primeras reflexiones de los antiguos griegos sobre la naturaleza de la ética. Ambos, por ejemplo, traen a colación la figura de Sócrates, más precisamente la pregunta socrática por excelencia: ¿cómo ha de vivir uno?⁴.

Esta interrogante, a juicio de Williams, evidencia que, para Sócrates, nosotros podemos llegar a dirigir nuestra vida mediante la razón y el examen reflexivo de nuestra condición. Suele catalogarse a esta posición de intelectualista, debido a que se presupone que el individuo debe orientar, mediante una comprensión filosófica, su vida. Por ello, los cuestionamientos en torno a qué clase de individuos son los que al final de cuentas pueden llegar a semejante reflexión no tardan en llegar: ¿será un ideal inalcanzable para la mayoría de los hombres?, ¿promoverá un elitismo ético intelectualista?, ¿si no se alcanza dicho estatus intelectual una censura moral justa pierde vigor? La pregunta socrática, en ese sentido, nos impele a un cuestionamiento de cómo hemos de llevar nuestra vida como un todo. Cualquiera que sea nuestra respuesta será vinculada con la elección de algún tipo de valor. Quien considere que la mejor manera de vivir es ser guiado por el dinero, develará que aquello que más estima es lo crematístico; quien prefiera conducir su vida por el derroche y los excesos, evidenciará que lo más valioso son los placeres sensuales; quien encamine su existencia brindando apoyo a los más necesitados y menesterosos, detendrá como valor máspreciado la justicia. No es de extrañar, señala Nozick (1981: 400) que algunas posiciones filosóficas aboguen por algún tipo de nihilismo en el cual no se reconoce valor objetivo ni verdad ética más allá de nuestras opiniones. Vinculadas a esta última se encuentran tendencias relativistas o subjetivistas que sostienen que los valores éticos no manifiestan un contenido objetivo independiente.

Nozick (ibídem) plantea la siguiente pregunta “¿Cómo son siquiera posibles los valores objetivos y las verdades

éticas?”. El proyecto mediante el cual Nozick propugna un estatus objetivo de los enunciados éticos es por demás ambicioso y él mismo lo reconoce.

“We seek the structure within which ethical truths reside, finding that structure will tell us something about the ethical content, but not everything”⁵ (ibídem).

A partir de ello, Nozick comienza a desmenuzar la importancia del valor al momento de la interacción interpersonal (1981: 451). Considérese que la conducta moral no se debe a todas las cosas. Una piedra, un automóvil, una casa, etc., no despiertan en nosotros una empatía semejante a la que puede generar un ser humano: hay algo en la gente, alguna característica o propiedad inherente, en virtud de la que se le debe conducta moral. Queda pendiente si otras entidades también demandan de nosotros un comportamiento moral. El caso más destacable es el de los animales no humanos. Para algunos, ellos sí poseen una característica en común con nosotros en tanto que son seres sintientes⁶. Si es que no se reconoce su estatus, alegan los defensores de los derechos de los animales, es debido al especismo, es decir, el privilegio que de forma arbitraria se abroga a una especie en desmedro de otras. El debate sigue abierto, pues desde numerosas posiciones se arguye que los, los primates, por ejemplo, tienen ciertas conductas que podían ser entendidas como un comportamiento moral rudimentario⁷.

En este punto, Nozick parece no tener una alternativa sustantiva para el caso de los animales no humanos como sí lo hizo en otros trabajos⁸. Por ello, sostiene que será útil tener un término para referirnos a la característica (o características) de la gente, sea la que sea, que represente este papel de ejercer la demanda moral. La cataloga base moral o característica moral básica. Esta es la característica poseída por la gente a la que se le debe comportamiento moral en virtud de la demanda que ejercen sobre nosotros. Es importante aclarar que no se trata de una demanda coercitiva, pues nadie nos obliga a tener determinado comportamiento moral, es más, ello impediría que se le considerase como un acto moral, pues no se estaría realizando de forma libre (la libertad es un presupuesto de todo acto moral). Por ello, se trata más de una demanda en el sentido de expectativa: esperamos que los demás tengan una conducta moral acorde con nuestros estándares morales.

¿Cómo deberíamos esperar que fuera esta característica?, continúa Nozick (1981: 452). ¿Podría ser una característica simple como “tener una computadora” o “ser alto”, un hecho bruto y definitivo de que a cualquier

³Para el segundo Wittgenstein, véase las Investigaciones Filosóficas (2009).

⁴República, 352d.

⁵Buscamos la estructura dentro de la cual las verdades éticas residen, encontrando dicha estructura nos podrá decir algo acerca del contenido ético, pero no todo”. En lo sucesivo las traducciones de las citas en inglés correrán a cargo del autor, salvo que se indique lo contrario.

⁶Para mayor detalle véase la argumentación de Singer en Liberación animal (2018).

⁷Véase la obra de Frans de Waal, El bonobo y los diez mandamientos.

⁸En Anarquía, Estado y Utopía, Nozick postula un kantismo para los seres humanos y un utilitarismo para los animales no humanos (2017: 50). En Philosophical Explanations se limita a señalar que si bien los animales no tienen la característica moral, se les debe una conducta moral de un tipo menos exigente (1981: 451).

cosa con esa característica o parte de ella se le debe conducta moral? La base moral no puede ser una característica entre muchas otras, debe ser algo importante, debe ser algo valioso. Para dar lugar a algo tan importante como el tirón moral, a saber, la demanda moral ejercida por otros de manera que nos comportemos de cierta forma hacia ellos, debe ser importante en sí misma. Así, la característica moral básica debe al menos estar enlazada relevantemente al llamado comportamiento moral. Se busca una característica que (al menos) parezca valiosa y se considere relacionada de forma relevante con el comportamiento de los demás. A lo largo de la historia del pensamiento ético, se han postulado ciertos candidatos estimables: ser racional, ser un agente, ser sintiente, ser consciente. Como se puede inferir estas características pretenden cierto grado de objetividad. De esta forma, la base moral requerida debe satisfacer, a juicio de Nozick, dos condiciones (1981: 453):

Primero, tiene que ser una característica general, poseída por todas las demás personas; de lo contrario, no proporcionará la base en virtud de la que a toda la gente se le debe comportamiento ético.

Segundo, es que la persona a la que se valora (o con respecto a la que uno se comporta de cierta manera), en virtud de poseer esa característica, es valorada por ser ella misma.

Un tipo de característica puede satisfacer ambas condiciones (aparentemente incompatibles por abarcar lo general y lo particular): la característica de “ser un yo”. Aunque la característica de ser un yo, ser un ente autoconsciente reflexivo, la compartan todos los yoes (aspecto general), es una propiedad que tengo en virtud de ser yo mismo (aspecto particular). Esta característica general no aleja del yo a los otros, sino que rescata al yo en su peculiaridad reflexiva. De esta forma se logra eliminar la brecha entre lo general y lo particular a la que nos impelen las dos condiciones de la base moral.

Alguien podría preguntar: ¿Qué sucedería si alienígenas de otro planeta nos invaden? ¿Estaríamos capacitados para imponerles ciertas demandas morales? Aun cuando pensamos hipotéticamente en encontrarnos con entes de otros planetas, la característica crucial en los otros que demandamos es “ser un yo”, es decir, tener un modo especial de conciencia reflexiva del yo que solo tiene un yo. Basta que posea esta instancia metafísica para que puede afirmarse que tiene la base moral. Las demás características como si es de otro planeta o si tiene determinada altura resultan irrelevantes al momento de calificarlo como un agente moral. Es por ello que lo que se busca rescatar con esta característica es la autoconciencia y autodeterminación que tenemos en tanto que somos un yo. Sin estas propiedades no podríamos llevar a

cabo actos morales o si lo hacemos probablemente quedarían en entredicho. Finalmente, el ente, el yo debe buscar el valor, debe ser alguien que busque el valor y guíe su comportamiento por consideraciones de valor (la consideración del otro, no es sino otra forma de reconocer que el prójimo es un ente de valor y que da valor a sus acciones). Ninguno de los rasgos por sí solo —buscador de valor o yo— es suficiente. Un autómata de tipo ordenador que busque valor, señala Nozick (1981: 457), que haga concordar su conducta con consideraciones de valor, pero carezca de subjetividad y de yo sería demasiado débil como lo sería un yo subjetivo que era indiferente permanentemente al valor, ni lo persiga ni lo busque. Lo que se quiere es un yo que busque valor.

3. Compromiso ético y ciudadanía

De acuerdo con la suposición de que la característica moral ética es ser un yo que busca el valor, el principio ético fundamental vendría dado por la siguiente fórmula (1981: 462):

Trata a alguien (que sea un yo que busca valores) como un yo que busca valores.

¿Qué es tratar a alguien como un yo que busca valor? Supóngase que, para romper una ventana, cojo a una persona que duerme y la lanzo a través de ella, señala Nozick. Estaría tratándola como un medio para un fin particular (romper una ventana) y no como un fin en sí mismo. Utilizo su masa, tamaño, centro de gravedad y otras características, pero no considero que sea una persona, que sea un yo que busca valor y que; por lo tanto, tenga un valor en sí mismo. El ejemplo anterior evidencia un aspecto implícito en nuestro comportamiento moral: al relacionarnos con los otros individuos en sociedad, nuestras acciones expresan los valores que guían nuestros actos y, de alguna manera, tenemos la expectativa de que los otros consideren estos valores. Además, reconocemos el valor que tiene cada una de las personas. De esta forma, se entiende que cuando vemos ultrajados los derechos de alguna persona nos indignemos: sentimos que nuestras expectativas morales son violentadas. Por ello, Nozick señala lo siguiente:

“My value fixes what behavior should flow from me; your value fixes what behavior should flow toward you. Value manifest itself as a push and as a pull”⁹

Al igual que Williams, Nozick se ampara en una imagen clásica de la tradición griega: el desafío de Glaucón a Sócrates presente en la República (357 a- 367 e) para entender mejor la dificultad inherente en el debate: ¿realizaríamos los mismos actos morales si es que estuviésemos exentos de algún tipo de castigo o reprimenda? La riqueza y profundidad de estas reflexiones son por lo demás admirables, pues pone en la palestra uno de los temas que despiertan mayor interés para quienes investigan filosofía moral: la motivación ética. Por otro lado, el desafío de Glaucón muestra que la

⁹“Mi valor fija que comportamiento debe fluir de mí; tu valor fija que comportamiento debería fluir hacia ti. El valor se manifiesta como un empuje y un tirón”.

cuestión de vivir o no un determinado tipo de vida (moral o inmoral) es una cuestión de elección, lo cual engarza con el paradigma ético griego que privilegia el desarrollo personal o florecimiento. Pero, al mismo tiempo, también indica que una vida moral debe ser en principio más estimable que una inmoral y ello no solo porque podamos recibir una sanción al contravenir alguna norma o un beneficio al acatarla, sino porque nos permite desarrollar la excelencia como personas.

Aun cuando se pueda reconocer que la vida inmoral es una vida menos valiosa que la moral y que, por ende, la persona inmoral es un ente menos valioso que la moral; pareciese que un aspecto importante para llevar una vida moral es el de la motivación. Lo anterior no significa que el valor depende de la motivación, pues ello daría pábulo al subjetivismo y escepticismo ético. Evidentemente, la vida moral acarrea un beneficio, afirma Nozick (1981: 409). La vida moral no es simplemente moral, también tiene un tipo de valor más general: es mejor y más hermoso ser moral. Sin embargo, la motivación moral a la que alude el autor no está emparentada con un simple interés a corto plazo ni tampoco es el propósito que el valor de la motivación moral se confunda con nuestros intereses personales. En cierta medida, sí es positivo que reconozcamos valioso motivarnos por ser personas buenas moralmente, pero no porque ello nos granjee algún tipo de beneficio no moral. De esta forma, podemos preguntar cuál es el mejor tipo de persona, cuál es la mejor manera de vida (1981: 411). En cierta medida, deberíamos tener un interés en alcanzar la vida más valiosa. Entendamos que es parte de nuestro interés llevar el mejor tipo de vida: es una preocupación genuina que todos deberíamos tener como seres humanos. Por supuesto, se podría objetar que esta perspectiva cierto intelectualismo moral, tal como se señaló al inicio de nuestro escrito, muy emparentado con la ética socrática. Más allá de las limitaciones que podamos syndicar a la ética socrática en la cual se ampara, Nozick logra brindar una respuesta al problema de la motivación ética toda vez que se reconoce que los que queremos es tanto (1981: 412):

- a. Ser el mejor tipo de persona, como
- b. Tener el mejor tipo de vida

Estos serían los presupuestos básicos para un relacionamiento saludable y fructífero con los otros ciudadanos. Nada garantiza que al seguir estas prescripciones se eliminen los conflictos sociales, se erradique la pobreza y la discriminación. La ética, como señala Savater (1998: 31) no puede remediar los males de la política. Debemos cuestionar la idea de que los planteamientos éticos pueden ser brindar una solución mágica a los problemas propios de la política. Por supuesto que existen puntos de coincidencia entre la ética y la política (la defensa de la dignidad humana, el respeto de la autonomía, la inviolabilidad de la persona), pero ello no implica que la primera pueda solucionar las deficiencias de la segunda. La ética brinda las herramientas necesarias para un ejercicio cabal de la ciudadanía, pero evidentemente la

ciudadanía, como tal, no solo se puede ejercer a través de un compromiso ético: se precisa satisfacer ciertas condiciones mínimas (universalización de servicios básicos, acceso a la educación, bienestar socioeconómico, fortalecimiento de las instituciones democráticas, etc.) para poder acceder a este ejercicio. Pero téngase en cuenta también que muchas veces la ciudadanía florece sin la concurrencia de los factores concomitantes antes señalados. Es más, escenarios desfavorables respecto al bienestar material favorecen el surgimiento de un activismo ciudadano encomiable. Tal vez esto sea una muestra palmaria de que en ciertas ocasiones el compromiso ético guarda un vínculo férreo con el ejercicio de la ciudadanía independientemente o de que se han satisfecho o no las condiciones mínimas antes referidas.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- Ayer, A. (comp.) (1978). *El positivismo lógico*. México D.F.: FCE.
- Cortina, A. y Martínez, E. (2001). *Ética*. Madrid: Akal Ediciones.
- De Waal, F. (2016). *El bonobo y los diez mandamientos/ En busca de la ética entre los primates*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Kant, I. (2017). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México D. F.: Editorial Planeta Mexicana.
- Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*. New York: Harvard University Press.
- Nozick, R. (2017). *Anarquía, Estado y Utopía*. México D.F.: FCE.
- Platón (1988). *Diálogos IV: República*. Madrid: Gredos.
- Savater, F. (1998). *Ética, Política y Ciudadanía*. Barcelona: Grijalbo.
- Singer, P. (2018). *Liberación animal/El clásico definitivo del movimiento animalista*. Barcelona: Taurus.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus Logico-Philosophicus. Investigaciones Filosóficas. Sobre la Certeza*. Madrid: Gredos.
- Williams, B. (1998). *Introducción a la ética*. Madrid: Cátedra.
- Williams, B. (2016). *La ética y los límites de la filosofía*. Madrid: Cátedra.



La lógica en la investigación académica

The logic in academic research

Pedro J. Casillas Llerena^{1,a,*}

¹Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

E-mail, ^apcasillas@unsa.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1995-8783>

Recibido: 18/11/2020, Aceptado: 28/01/2021, Publicado: 30/01/2021

Resumen

Todo trabajo de investigación tiene un proceso de razonamiento. Este proceso se inicia con la lógica más elemental de nuestra naturaleza humana. Pero luego este razonamiento se hace más profundo cuando recurrimos a la lógica como disciplina. Quien se encarga de impartirnos estos conocimientos es un profesor de lógica, quien, además de saber lógica, debe saber transmitir sus conocimientos, debe enseñar con lógica. Esto sucede de manera similar con un profesor de cualquier asignatura, disciplina o habilidad. Cualquier profesor debe enseñar con lógica. Enseñar con lógica es enseñar con coherencia en el contexto de la demostración, contrastación o verificación. Enseñar con lógica es mostrar que toda investigación tiene una secuencia explicativa; es dar razones, fundamentos sobre una idea que se está defendiendo. En el mundo de la investigación académica, una tesis implica un proceso de demostración, el cual nace en el mismo proyecto de investigación. El proceso de construcción de un proyecto de tesis implica un trasfondo netamente lógico.

Palabras clave: razonamiento, aprendizaje, lógica natural, lógica como ciencia.

Abstract

All research work has a reasoning process. This process begins with the most elementary logic of our human nature. But then this reasoning deepens when we turn to logic as a discipline. Whoever is in charge of imparting this knowledge to us is a logic teacher, who, in addition to knowing logic, must know how to transmit his knowledge, must teach with logic. This happens in a similar way with a teacher of any subject, discipline or skill. Any teacher must teach with logic. Teaching with logic is teaching with coherence in the context of demonstration, contrast, or verification. Teaching with logic is showing that all research has an explanatory sequence; it is to give reasons, foundations about an idea that is being defended. In the world of academic research, a thesis involves a demonstration process, which is born in the same research project. The process of building a thesis project implies a strictly logical background.

Keywords: reasoning, learning, natural logic, logic as science.



Introducción

Si partimos de la premisa de que “todos los hombres por naturaleza desean saber” (Aristóteles, 1994, p. 69), nos daremos cuenta que es inevitable la búsqueda constante del conocimiento. Dada la certeza descriptiva de Platón y Aristóteles respecto del asombro y la admiración por el mundo, la reflexión filosófica no se limita a ello, sino que plantea conjeturas y posibles alternativas, ante esa realidad, para comprenderla o modificarla.

La racionalidad humana viene en el mismo paquete de la naturaleza humana. Por ello, nadie nos enseña a pensar o razonar. Estas condiciones elementales han permitido a que los humanos se constituyan desde sus inicios en la construcción de su propia civilización interactuando con su medio que lo rodea.

En un inicio no había maestro alguno, excepto, con retórica, la maestra madre naturaleza, pero queda sin efecto porque si no hay necesidad de aprender, la enseñanza queda rezagada. Como resultado del aprendizaje, recién surge la necesidad de cómo aprender mejor, de tal modo que surge un nuevo espacio para la enseñanza. En tal sentido, la dinámica de la enseñanza–aprendizaje mejor sentido tendría aprendizaje–enseñanza, aunque la propiedad lógica conmutativa nos diría que el orden de los términos no altera el resultado. Pero, insistiendo, si no existe esa naturaleza por aprender, por saber, no tiene sentido la enseñanza. Obviamente, la crítica constituye lo contrario también.

Esta reflexión apunta por el criterio de la naturaleza racional y su justificación lógica de que no necesitamos estudiar la disciplina llamada lógica para actuar lógicamente. Desde ya tenemos una lógica natural, que nos conduce por la búsqueda de saberes, aprendizajes.

No necesariamente un maestro enseña desde cero, incluso para ello tiene que aprender. Pero sí se aprende desde cero, la epistemología genética explicaría que los recién nacidos ya tienen esa predisposición rudimentaria para la imitación, en detrimento de los argumentos de Jean Piaget que considera recién a partir de los dos años de vida. Como es sabido, la imitación es un tipo de comportamiento mediante el cual una persona de forma consciente o no consiente imita gestos, patrones del habla o actitudes, así se inicia el proceso del aprendizaje desde los momentos más elementales de la existencia.

En la década de 1970, el psicólogo estadounidense Andrew Meltzoff revolucionó todo tipo de psicología del desarrollo al demostrar que los recién nacidos imitan ciertos gestos rudimentarios manuales y faciales de manera instintiva. El menor de los bebés estudiados por Meltzoff tenía apenas cuarenta y un minutos de vida. Todos los segundos de su vida se habían documentado a fin de demostrar que no había visto antes los gestos que Meltzoff le hacía para el experimento. Y aun así, el bebé se las arregló para imitarlos. De este modo, Meltzoff explicó, debe haber presente un mecanismo innato en el cerebro del recién nacido que permite tal rudimentario comportamiento imitativo. (Lacoboni, 2009, p. 54).

Cuando Sócrates dice que el conocimiento se encuentra en el fondo del alma, éste se obtiene a través del acto de razonar, es la búsqueda del conocimiento, de tal modo que cuando a un esclavo de Menón le pregunta acerca del cuadrado, Sócrates replica sustentando que a él nadie le enseñó, de que sabe como consecuencia de esa predisposición natural a saber (Platón, 1987). Obviamente Sócrates agregaría reminiscencia, pero sería retórico discutir ello, dado que para este artículo solo referimos de hechos concretos. Sócrates también argumenta sobre cosas que no se pueden enseñar, como la virtud, por ejemplo.

No estamos sustentando que se nace sabiendo, sino con la predisposición a saber, es decir con una potencialidad, la sed de saber, pero tiene su límite. Como es sabido la corteza cerebral tiene un tiempo de desarrollo y maduración para dicha predisposición, para cosas más específicas, sin embargo, en situaciones más generales, el ser humano, siempre puede aprender algo diferente. Recordando el caso Víctor de Aveyrón el pequeño salvaje encontrado en un bosque de Francia en el verano de 1798, Truffaut (1970) nos refiere acerca de que no aprende cuestiones relacionadas con el lenguaje, sin embargo, tiene predisposición a actividades elementales, como las categorías de relación, distinción, entre otros (Vázquez, 2012)

En consecuencia, está justificado que la naturaleza del aprendizaje se encuentra antes que la naturaleza de enseñar, además no todos aprenden para enseñar y, por extensión, sin necesidad de aprender no hay necesidad de enseñar.

No obstante, ello no significa que la responsabilidad de la enseñanza queda subestimada o rezagada, por el contrario, hay una gran responsabilidad en quien enseña para no desvirtuar ni truncar el deseo natural de saber. Como negación de dicha responsabilidad muchas disciplinas quedarían rezagadas al proceso de aprendizaje. Esta es una de las razones por la que un potencial aprendiz pierde el interés por la dinámica de la enseñanza–aprendizaje, dado que el maestro hace aburrido una asignatura, disciplina o enseñanza.

1. Tarea de un profesor

Según la Real Academia Española (RAE, 2021) el profesor desde un contexto amplio es la persona que ejerce o enseña una ciencia o un arte, un conjunto de saberes. El maestro tiene una definición más específica, es un profesional que, tras haber cursado el magisterio, se ocupa de la educación básica institucionalizada de los alumnos que se hallan en edad de escolarización obligatoria. Probablemente existan serias discusiones acerca de tales definiciones, sin embargo, queda entredicho el agente al que nos referiremos cuando indistintamente los mencionemos, es quien responsablemente intenta transmitir información o enseñanzas a otras personas ávidas por aprender, puede ser en la

enseñanza de una asignatura, disciplina, habilidad, etc.

La responsabilidad de un maestro ha ido cambiando conforme las sociedades se desarrollan. Enseñar no se restringe a repetir y transmitir a los aprendices mecánicamente un marco teórico de información. Este proceso automatizado se quedaría muy corto para transmitir toda la información vertiginosa que a diario surge. Naturalmente el que aprende buscaría nuevos conocimientos que no necesariamente son del profesor, pero que sí son motivados, o deberían estarlo, por él. Esta búsqueda de conocimiento estaría respaldada por la teoría empirista del conocimiento, pues, ante una sensación, o conjunto de ellas, se genera una percepción, la que luego implicaría una representación mental como consecuencia de la predisposición a aprender, razón por la cual nadie nos enseña a pensar, no se puede enseñar a pensar.

Lo que sí es posible es enseñar a pensar mejor a razonar mejor, ahí está la responsabilidad del profesor. Ante la pregunta del cómo, causalmente con los conocimientos previos de quien enseña, dado que nadie nace sabiendo. Primero es la predisposición a aprender, luego la predisposición a enseñar. En tal sentido el maestro brinda o debe brindar las herramientas adecuadas para un mejor proceso de razonamiento, pero el alumno, el aprendiz pone su predisposición para aprender, puede ser nuevas ideas o a reforzar las que tiene. Antes de que se le enseñe algo, con dicha predisposición tiene ya algún conocimiento previo, de tal modo que no viene con la mente en blanco, no son tabulas rasas ante un maestro. En consecuencia, de acuerdo con lo mencionado, la naturaleza por aprender se respalda básicamente en dos cualidades elementales: la naturaleza racional y la predisposición por aprender y querer reflexionar acerca de un tema en específico.

La naturaleza racional, nos permite procesar información. Este proceso de razonamiento, que es mental y propone nuevas ideas, lo podemos entender como el logos. Es muy variada la definición de logos (λόγος). Según la filosofía clásica significa discurso, palabra, razón, cosa, hecho. Logos también significa proposición, definición, discusión, conversación, relato, afirmación, razonamiento, narración, fábula, tradición histórica, juicio, buen sentido, razón de las cosas, pensamiento, causa, ley, aprecio, concepto, estimación, cuidado, relación, proporción, analogía (Pabón, 2006). Heráclito de Éfeso fue uno de los primeros filósofos en utilizar el término logos, aunque no en el criterio de disciplina, al afirmar que el devenir del mundo está gobernado por un logos.

Este término refiere de la lógica en general, lo cual implica que en el uso diario del logos o razón nos permite elegir entre por lo menos dos opciones para obtener mejor una respuesta, entre lo que es correcto y no lo es. Cómo elegir lo correcto o lo más adecuado. Allí llega un profesor y esa mejor elección lo alcanza con las herramientas adecua-

das que debe enseñar para razonar mejor.

2. Lógica natural, como ciencia y como arte

Responder a la interrogante qué es la lógica, implica identificar su punto de partida, la naturaleza de la racionalidad humana, la cual nos permite la búsqueda de conocimientos, mejores resultados y mejores soluciones. Lo lógico implica un proceso racional coherente y de demostración. Desde el momento en que el ser humano “se da cuenta” de su existencia y de su entorno surge una lógica tácita, una lógica natural. Darse cuenta es casi intuitivo, nos advierte una coherencia en el modo de actuar. No inventamos la lógica, ya viene en el mismo paquete de la racionalidad. Somos lógicos por naturaleza. Pero ello no significa que la lógica sea innata, sino que, después de darnos cuenta reconocemos que existe la intención de explicar la realidad por esa predisposición a saber.

La lógica natural le da un sentido concatenado a los eventos que una persona realiza o interpreta sobre una realidad determinada. Cualquier actividad intencional humana inicialmente implica la existencia de una lógica natural o de sentido común.

No obstante, si queremos identificarla como una disciplina, indudablemente el ser humano es quien la inventa, (seguramente Aristóteles). El silogismo categórico sigue siendo un paradigma para identificar la temática de la lógica, aunque no su contenido teórico, que se ha incrementado enormemente y se ha modificado en rasgos importantes (Alchourron et al., 1995). Pero insistiendo en lo antes dicho, exagerando un poco no necesitamos estudiar la lógica como disciplina para actuar lógicamente. En términos amplios, cuando se inventa la lógica como ciencia, la intención es que nuestro conocimiento esté mejor consolidado y nuestras actividades mejor elaboradas.

Ahora esta disciplina refuerza y perfecciona el camino lógico; investiga, desarrolla y sistematiza métodos, principios, reglas, que se han de utilizar en un razonamiento. Permite discernir objetivamente entre lo que es correcto y lo que no lo es. Ahí donde el sentido común se agobia en la búsqueda de una coherencia, la lógica científica hace su aparición metódicamente. Pero no se queda allí, sino que se proyecta hacia el terreno de la ciencia para consolidar objetivamente el conocimiento científico y su propio conocimiento lógico que también es científico. Ella nos brinda confianza en la investigación. Por eso, cuando las ciencias pretenden fundamentar sus investigaciones, se remiten al proceso método-lógico para su fundamentación de tal modo que se la asume como una especie de columna vertebral.

Pero también ser oportuno y cuidadoso en un razonamiento demanda la presencia de una habilidad tal que cuando se convenga arribar a un resultado no sólo contenga demostración, sino convencimiento, es el caso

de la lógica como arte. En muchas ocasiones de poco sirve si un razonamiento es demostrable o verificable si no es aceptado por las personas a las cuales está dirigido; es menester convencer, pero no solo de manera racional y demostrativa, sino fundamentalmente con creatividad. Ha pasado desapercibida esta última descripción porque a la lógica generalmente la hemos abordado como una ciencia árida y lleno de estructuras formales, además de que cuando se pretende enseñar esta asignatura, muchas veces no se pone en claro los beneficios de esta disciplina.

3. Transversalidad de la lógica

La lógica como disciplina ha tenido un gran avance dado el contexto de su relación con los diversos campos del conocimiento; pero muchas veces también se le considera como un instrumento, dado que es una gran ayuda para la construcción de dichos conocimientos del modo más diverso. Recorre transversalmente estos campos.

El campo de conocimiento es muy amplio, generalmente se distinguen en dos grandes áreas, el campo de creencias y el campo de investigación (Bunge, 1985). En el primero, básicamente se encuentran las pseudociencias, las pseudotecnologías, las ideologías y religiones. El

conocimiento que se genera allí implica el uso de ciertas pautas de construcción, por lo menos las reglas gramaticales conllevan a reconocer la coherencia de las estructuras oracionales. Es discusión aparte si es aceptable o no, correcto o no, verdadero o no. Por ejemplo, en dicha construcción del conocimiento la lógica ha jugado un papel relevante en el proceso de justificación y explicación de las cinco vías para demostrar la existencia de Dios según Tomás de Aquino; de hecho, es inevitable reconocer el uso de la lógica deductiva aristotélica en dicho proceso de construcción argumentativa tomista.

Por defecto, para decir que un conocimiento no tiene fundamento lógico, si algún argumento muestra incoherencias, implica reconocer la importancia de la lógica para ello, dado que ello es consecuencia de tener una referencia de que algo es correcto. “Los pensamientos expresados en una oración usualmente tienen una estructura lógica, afirman o implican algún tipo de conexión entre las cosas que se discuten” (Becker, 2011, p.109). Elegir entre por lo menos dos alternativas es racional, es lógico. Demostrar, contrastar o verificar es un proceso lógico que usamos cotidianamente en la diversidad de procesos de aprendizaje.

Figura 1
Campos de conocimiento

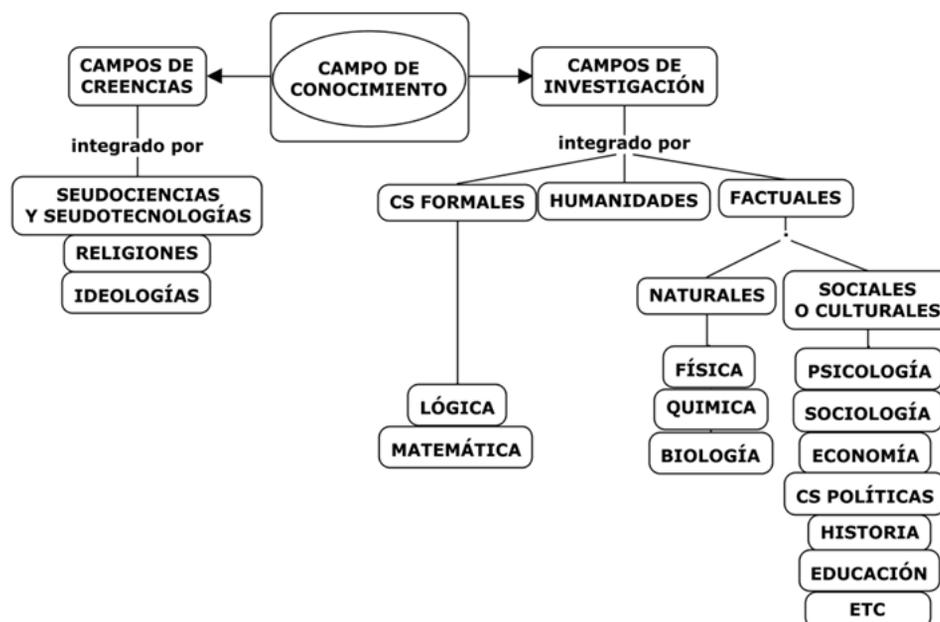


Figura1: El campo de conocimiento tiene diversos campos; cada uno de los campos son campos de argumentación y se distinguen claramente unos de otros.

4. Problemas de la lógica como asignatura

Si se considera que la lógica es relevante en nuestras vidas, y mejor aún si existe como disciplina o ciencia, entonces tal relevancia es extensible al proceso de formación de la enseñanza de esta ciencia. Como asignatura la lógica muchas veces suele enseñarse en diversas áreas, no obstante, también suele ser frecuente

la enseñanza de sistemas formales deductivos abstractos (Fernández et al., 1996) pero lo que se quiere es que sea de un modo más. Además de la predisposición de quien la enseña, esta asignatura suele ser aburrida, porque no la relacionamos con la solución de problemas concretos en la vida cotidiana ni en la investigación; también se torna aburrida porque existen diversos factores como los

culturales, económicos, físicos, psicológicos, creencias, circunstancias tanto en el alumno como en el docente. El sistema curricular también tiene su factor influyente.

Sin embargo, consideramos que es fundamental la enseñanza de esta disciplina, dado que estudia las reglas o principios que se utilizan para distinguir el buen razonamiento del mal razonamiento. Cómo razonar mejor implica utilizar las reglas ante nuevos procesos de razonamiento. No sólo se trata de enseñar reglas o instrumentos sino también cómo enseñar dicha disciplina, se requiere de una didáctica adecuada, no solamente se debe enseñar lógica, sino fundamentalmente con lógica. No solo esta disciplina, sino también cualquier otra, pues, como decíamos, la lógica recorre transversalmente cualquier disciplina que se encuentra en el campo de investigación dentro del campo de conocimiento.

5. Enseñar con lógica

Enseñar con habilidad lógica implica reconocer la predisposición de poder y querer hacerlo de modo apropiado. Si se trata de la disciplina llamada lógica enseñar con lógica, significa que el docente no solo debe saber y dominar el contenido sino fundamentalmente saber cómo enseñar. Si se refiere de disciplinas como la química, geografía, antropología, etc. Sus diversas asignaturas, también se pueden enseñar con lógica; el paquete de la racionalidad también se encuentra en ellas. Se pierde la importancia del aprendizaje—enseñanza por falta de uso de recursos, criterios didácticos y curriculares. También es importante la comunicación con el estudiante si no ve clara aplicación de los contenidos de las asignaturas de dicha disciplina en casos concretos.

Enseñar con lógica es reconocer que toda investigación contiene procesos demostrativos, permiten seguir una secuencia de explicación, fundamentación y justificación; se respaldan en reglas, principios o similares existentes en los campos de las diversas disciplinas. Ese proceso demostrativo es lógico, es una secuencia causal de concatenación de los enunciados.

El respaldo metodológico de esta enseñanza radica en el enfoque axiomático y el enfoque dialéctico. En el primer enfoque se identifican parámetros deductivos rigurosos, los cuales pueden utilizarse como aspectos comunes en todo proceso lógico de demostración y fundamentación de un conocimiento, suele utilizarse ciertos esquemas axiomáticos como modelos para resolver problemas en diversos campos de investigación. El segundo enfoque reconoce que no todo puede reducirse a una demostración, pues, existen contextos en los cuales la demostración no es suficiente; se necesita un aspecto racional convincente. Convencer implica que el lector o interlocutor acepte lo que se está fundamentando en ese momento. Convencer implica persuadir racionalmente, en una dinámica donde las ejemplificaciones o analogías refuerzan la idea que se está sustentando. Ambos enfoques nos permiten acercarnos a las reglas de

rigurosidad, para luego estar prevenido contra los vicios del razonamiento.

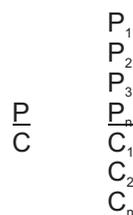
Enseñar con lógica implica asumir responsablemente una didáctica de la lógica, con la cual se pretende abordar la finalidad de la enseñanza de la lógica, extensible a cualquier otra disciplina, pero con recursos lógicos de la enseñanza; es necesario identificar los recursos didácticos que se usan. Se debe reconocer la orientación de un aspecto en específico de la labor como docente. Ello implica que, de acuerdo con la disciplina o tema, dado que son diversos, se recurre a una metódica propio de la disciplina, al manejo de los medios de transmisión de la información, el diseño curricular de la disciplina, el plan de estudios, etc. Obviamente, la pedagogía que orienta la labor docente también tiene su cuota de respaldo, dado que, como contexto general, la preocupación sería cómo educar; en este caso es cómo enseñar con lógica, es algo más específico.

6. La lógica y la investigación

Toda investigación tiene un fuerte trasfondo lógico, la lógica como disciplina nos indica que las reglas son fundamentales para un buen proceso de razonamiento. Si se quiere alcanzar buenos resultados, es inevitable reconocer que la lógica actúa como una columna vertebral dentro de los procesos de investigación.

El conocimiento científico es producto de una investigación y se constituye mediante reseñas, ensayos, monografías, resúmenes, informes, tesis, tesinas, revisiones, artículos científicos, etc. En cualquiera de estos descritos, una de las características es la presentación coherente y sistemática del trabajo y una serie de normas sobre aspectos formales. Son las pautas generales para la construcción, por ejemplo, de una tesis, o un proyecto a investigar. Estas estructuras pueden variar según condiciones propias de alguna institución.

Para que un conocimiento científico sea admitido como tal, debe tener una fundamentación objetiva, demostrativa y convincente, una fundamentación lógica. Construir conocimiento científico implica haber aprendido a utilizar determinadas habilidades cognitivo—lingüísticas como describir, definir, explicar, justificar, argumentar y demostrar. El fundamento lógico de la argumentación científica está sustentado en coherencia lógica que existe entre por lo menos una premisa y una conclusión, dado que la conclusión debe tener su base explicativa y justificatoria en la premisa.



Una estructura argumentativa está compuesta por un

conjunto de proposiciones, donde por lo menos una se reconoce como premisa (P) y por lo menos otra se reconoce como conclusión (C), pueden ser dos o más (P) o dos o más (C), pero siempre será un conjunto finito de proposiciones. Las proposiciones pueden ser simples o compuestas, verdaderas o falsas, afirmativas o negativas. Una proposición describe un hecho o cosa, se distingue de otras oraciones por la condición de que no pueden ser verdaderas ni falsas o donde dos oraciones refieren del mismo evento, entonces solo hay una sola proposición (Lépage, 2010). En esa variedad de proposiciones la extensión se hace de modo muy diverso. Algunos ejemplos de proposiciones son las siguientes:

- Algunos mamíferos son acuáticos
- $2 + 2 = 4$
- Está lloviendo
- ¿Qué hora es?, preguntó el caminante
- No es cierto que sea falso que haya mamíferos alados
- Es cognoscible siempre que sea medible
- El verbo realmente no es un verbo.
- Llueve, hace frío, sin embargo, no hace viento.
- La suma de los ángulos internos de un triángulo en una superficie curva no necesariamente es 180 grados. Etc.

Desde las más elementales explicaciones acerca de un argumento existe la intención de querer fundamentar proposicionalmente dicho contenido, se pretende justificar mediante la contrastación, la demostración o la verificación. Difícilmente una oración que no sea proposición pueda cumplir alguna de estas tres condiciones; de ahí que se subraya el fundamento lógico del conocimiento.

Es muy trillado el ejemplo silogístico de la mortalidad de Sócrates, pero si se toma en serio el sentido de la estructura de un argumento, observaremos la relevancia de sus partes hasta en las más elementales estructuras. Ya el silogismo Aristóteles (1982) nos muestra que hay condiciones elementales como término mayor, término medio, término menor permite establecer una relación entre premisas y conclusión. De hecho, como decíamos hace poco, un argumento puede tener varias premisas y varias conclusiones, un artículo científico, por ejemplo, puede ser un argumento o un conjunto de ellos. Pero para entender todo ese contexto amplio de argumentación es pertinente mencionar casos elementales como el siguiente silogismo.

- P₁ Todo hombre es mortal
- P₂ Sócrates es hombre
- C Sócrates es mortal

Este argumento silogístico es riguroso, finito y cerrado, porque se ajusta estrictamente a las reglas del silogismo (Bustamante, 2009; Alchourron et al., 1995), solo tiene tres proposiciones, y cerrado porque no se puede agregar una proposición más sino deja de ser silogismo. En función de toda la información que se procesa para llegar a la conclusión se determina su validez. Entonces queda demostrado todo lo que se sustenta en la conclusión. “Un

argumento es lógicamente válido si su conclusión es una consecuencia de sus premisas y si la conclusión es verdadera en todos los modelos en los que todas las premisas son verdaderas” (Etchemendy, 1999, p.1). Sin embargo, más allá de esta demostración lógica, la pregunta es quién ha visto o ha sido testigo de la muerte de Sócrates, ninguno de nosotros del siglo veintiuno. Pero si se habla de validez y demostración se tendría que explicar acerca del proceso de justificación y explicación de dicha conclusión. Entonces encontramos que la primera premisa no es una simple aseveración, porque en su retórica tampoco encontramos la verificación de que todos hayan muerto.

Ocurre que, la aseveración de esta primera proposición es consecuencia de una explicación causal. Así como alguna vez se planteó una teoría de la gravedad, y bajo ciertas investigaciones inductivas sobre hechos concretos luego se determinó causalmente una ley de la gravedad, similarmente, alguna vez se tomó conciencia de que mueren personas y de acuerdo a ciertas reflexiones causales se determinó que todas las personas mueren. Entonces ésta no es una simple aseveración, sino la aseveración causal que implica la necesidad de una norma o regla. Todo argumento debe contener referencias acerca de ciertas reglas o normas en su fundamentación, aparte de las reglas que en sí implican el proceso externo del razonamiento.

Por otro lado, la segunda premisa tampoco es gratuita, describe un hecho concreto, en función de las características, cualidades o propiedades en el predicado respecto del sujeto. El elemento que se encuentra en el sujeto de esta proposición es la base sobre la cual se aplica la referencia de la primera proposición. Dicho de otro modo, es la realidad sobre la cual actúa una ley, principio, axioma, etc.

P ₁ Todo hombre es mortal	ley
P ₂ <u>Sócrates es hombre</u>	<u>realidad</u>
C Sócrates es mortal	resultado

De hecho, esta ejemplificación es simple, pero no por ello simplista, dado que esencialmente nos remite una información interesante acerca de cómo se deben estructurar los argumentos. Por defecto, como si se tratase un caso en el derecho: (P2) dado un hecho determinado, una persona comete un vicio y se necesita reprenderlo, (P1) si no existe una ley, norma, etc., que contemple tal vicio, entonces (C) no podemos concluir que merece sanción o situaciones similares; a menos que se tomen otras referencias para dicho proceso. Entonces el silogismo queda demasiado corto y se necesita nuevos esquemas o estructuras argumentativas de carácter más amplio.

Las estructuras argumentativas pueden ser más amplias según lo que se requiera extender la fundamentación. Entonces se pueden ir reconociendo nuevos enunciados que cumplen una función específica. En todo proceso de

fundamentación con un contexto relativamente amplio, se encuentra un marco teórico, un marco conceptual que implica reconocer los datos que son los conocimientos acumulados y relacionados directamente con las investigaciones previas al tema en cuestión. También se puede encontrar un marco metodológico, el cual refiere el lugar de las reglas, leyes antes ya mencionadas. También, la conclusión tiene un lugar para las sugerencias o propuestas de solución ante los problemas que fueron identificados y demostrados. Naturalmente, el orden puede variar según el requerimiento de la fundamentación argumentativa. Pero muchas veces ese orden depende del tema, el investigador o una institución que respalda una investigación en mención.

- P ley
- P datos
- P realidad
- C resultado

- C tesis
- C propuesta

Perfilando esta estructura lógica encontramos un referente importante al momento de iniciar un proyecto de investigación. Lo que elementalmente identificamos como premisa(s) y conclusión(es) pueden ser extensibles a varias premisas y varias conclusiones. Podemos encontrar referentes comprendidos como proyectos de investigación, monografías ensayos, tesis, etc. Por ejemplo, el siguiente caso corresponde a un proyecto de investigación, donde el planteamiento del problema, el marco teórico y la metodología se identificarían como (P) y la presentación de resultados, conclusiones y recomendaciones como (C). Cada uno de los mencionados tiene sus propios contenidos, los cuales lo hace más amplio el contexto argumentativo.

Figura 2
Estructura argumentativa de un proyecto de investigación

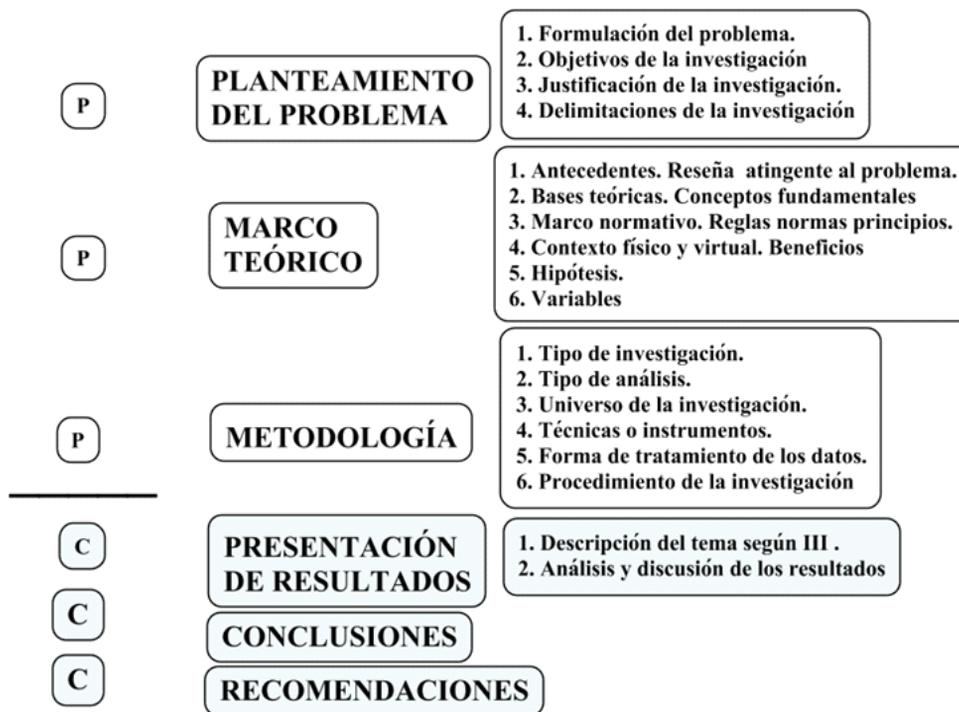


Figura 2: todo proyecto de investigación tiene una estructura argumentativa finita cuyas partes son fácilmente identificables.

Entonces nos damos cuenta que la coherencia lógica es importante para llegar a un proceso de demostración en una investigación. Enseñar con lógica implica mostrar que bajo ciertas estructuras esquemáticas se deja entrever una secuencia de fundamentación sencilla, pero con trasfondo lógico.

7. Para qué sirve la lógica

El estudio de la lógica mejora la comprensión y la fundamentación coherente del conocimiento y la investigación en las diversas disciplinas. De acuerdo con lo que hemos descrito líneas arriba, y basándonos en el

proceso de fundamentación lógica y argumentativa, la lógica nos permite seguir una secuencia de fundamentación del conocimiento. Sirve para razonar mejor, para reflexionar mejor, comprender mejor, para desarrollar habilidades y ponerla en relación con nuestras actividades académicas de modo más eficiente. La coherencia lógica nos permite escudriñar un antes y un después en los pasos y secuencias en el proceso de investigación y fundamentación del conocimiento. ¿Para qué sirve la lógica? No es un instrumento puro, es algo propio que, de acuerdo con las pautas descritas, la lógica como disciplina

nos permite pensar mejor, dar mejores soluciones a los problemas que se presentan en nuestra existencia en la vida en general y fundamentalmente en nuestra vida académica. Desde el momento más elemental de nuestras actividades hasta los procesos de fundamentación del conocimiento más abstracto está presente la naturaleza racional de la coherencia lógica.

8. A modo de conclusión

La importancia de la lógica se resalta en función de las diversas formas de dar solución a los problemas propios de nuestras actividades diarias. Nos permite incrementar y mejorar las habilidades lógicas naturales, dado que nuestra naturaleza racional nos permite solucionar problemas, pero lo solucionamos mejor con el aprendizaje de los métodos o principios. También nos permite analizar objetivamente un problema o dificultad brindándonos alternativas claras y concisas para su solución; además nos permite resolver los problemas difíciles por analogía, pues los casos similares son un buen referente para las nuevas soluciones de problemas. También nos permite fortalecer la coherencia argumentativa en un proceso de investigación en una disciplina concreta y de acuerdo a la secuencia que hay en una tesis, monografía, ensayo, artículo, etc. Con ello nos pone a la vanguardia de la investigación científica y su metodología la cual es sustento como columna vertebral en la investigación, una gran habilidad lógica.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias

- Alchourron, C., Menéndez, J. y Orayen, R. (1995). Lógica. En Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. (vol.7). Trotta. (pp. 11–47).
- Aristóteles (1982). *Tratados de lógica (Órganon)* (T. II). Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Gredos
- Becker. H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI Editores.
- Bunge, M. (1985). *Seudociencia e ideología*. Alianza Universidad.
- Bustamante, A. (2009). *Lógica y argumentación. De los argumentos inductivos a las álgebras de Boole*. Pearson Education.
- Etchemendy, J. (1999). *The concept of logical consequence*. Harvard University Press.
- Fernandez, M. et al. (1996). *Lógica elemental*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Katz.
- Lepage, F. (2010). *Éléments de logique contemporaine* (3ª. Ed.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pabón, J. (2006). *Diccionario* (Manual Griego clásico-Español). Vox.
- Platón. (1987). *Diálogos II*. Menón. Gredos.
- Real Academia Española (05 de enero del 2021) <https://dle.rae.es/>
- Truffaut, F. (1970). (06 de enero del 2021) ["Estimulación temprana adecuada "Pequeño Salvaje"]. *L'enfant Sauvage*. France: Films du Carrosse & United Artists. www.facebook.com/watch/?v=208073886500581
- Vázquez, J. (2012). Víctor de l'aveyron, aprendiz del deseo. *Bajo la palabra. Revista de filosofía*, 2(7), 373–390.



Conciencia turística y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado

Tourist awareness and its relationship in the academic performance of undergraduate students

Liliana Caballero-Copara^{1,a,*}

¹Municipalidad Distrital de Pillco Marca, Huánuco, Perú

E-mail, ^alali19_29@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9650-5665>

Recibido: 20/11/2020, Aceptado: 28/01/2021, Publicado: 30/01/2021

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal establecer el nivel de relación que existe entre la conciencia turística y el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP de Turismo y Hotelería de la UNHEVAL, 2019. La investigación es de tipo y de un nivel descriptivo-correlacional, donde se utilizó el diseño de investigación transversal señalando que este tipo de diseño recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Para responder a las interrogantes planteadas como problemas de investigación y cumplir con los objetivos de este trabajo, se elaboró dos cuestionarios dirigidos a los 40 estudiantes; el proceso de validez y confiabilidad de los instrumentos, así como el tratamiento de los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS V- 25. Los resultados de la investigación han reportado que la correlación es positiva baja ($\rho = 0,238$) entre las variables, lo que demuestra que la conciencia turística y el rendimiento académico tienen una relación baja positiva, pero no significativamente ya que la significancia bilateral (0.139) es menor a 0,05. Llegando a la conclusión de que existe una correlación positiva baja entre las variables estudiadas.

Palabras clave: patrimonio cultura, atractivos turísticos, actitud.

Abstract

The main objective of this research was to establish the level of relationship between tourism awareness and the academic performance of the students of the Tourism and Hospitality EAP of the UNHEVAL, 2019. The research is of a type and of a descriptive-correlational level, where the transversal research design was used, pointing out that this type of design collects data in a single moment, in a single time. To answer the questions raised as research problems and meet the objectives of this work, two questionnaires were prepared addressed to the 40 students, the process of validity and reliability of the instruments, as well as The treatment of the data was processed with the statistical package SPSS V-25. The results of the investigation have reported that the correlation is positive low ($\rho = 0.238$) between the variables, which shows that tourist awareness and academic performance have a positive low relationship, but not significantly since the bilateral significance (0.139) is less than 0.05. Coming to the conclusion that there is a low positive correlation between the variables studied.

Keywords: cultural heritage, tourist attractions, attitude.



Introducción

El proceso de globalización ha generado e intensificado en todas las latitudes del mundo diversas y variadas actividades económicas, una de estas es el turismo, actividad considerada como el desplazamiento de las personas de manera temporal y voluntaria (Raffino, 2019).

El turismo resulta importante desde el punto de vista social, cultural y económico, por ello se ha generado la necesidad y demanda de profesionales idóneos para optimizar los beneficios de esta actividad humana, razón por la cual la formación profesional en esta área debe ser permanentemente revisada, actualizada y renovada de acuerdo a las demandas y retos de un mundo cada vez más cambiante.

El Perú tiene en el turismo un enorme potencial de desarrollo, ya que no solo cuenta con importantes recursos naturales y culturales, sino también con una cultura diversa ofreciendo una amplia gama de posibilidades a los turistas. Nuestra región no es ajena a esta actividad contamos, pues con una variedad de recursos culturales y naturales de incalculable valor, rica en cultura y tradición. De hecho, Huánuco tiene un gran potencial turístico, que nos debe llevar a sentirnos orgullosos y motivarnos a desarrollar una conciencia turística adecuada orientada a lograr que el turismo forme parte de la cultura de todos nosotros y más aun de los estudiantes de la E.A.P de Turismo y Hotelería.

La conciencia turística es la identificación de una población, con los objetivos y responsabilidad de la actividad turística, y el conocimiento reflexivo de la importancia del turismo (Zarate, 2018).

Soto S. (2013) recopiló datos sobre el flujo turístico en los últimos 6 años, el cual ha permitido conocer el crecimiento y la tasa de crecimiento de este flujo de visitantes y también el flujo de visitas a los sitios turísticos más importantes, contrastando con la variable dependiente, específicamente con el inventario de recursos turísticos del departamento de Huánuco; se analizó que si existe la influencia del flujo de la demanda turística en la oferta de productos turísticos en el departamento de Huánuco (Vega, 2010).

Por ello se puede establecer que la conciencia turística es la identificación total o parcial de la población con los principios y responsabilidades que se involucra en esta actividad, lo que conlleva a tener el conocimiento reflexivo en la importancia de esta industria y del impacto que genera (Torres, 2013). La cultura es interiorizada bajo la forma de sistemas neuro-físicos que constituyen parte de las actividades fisiológicas del cerebro, las cuales permiten la formación y el desarrollo de los procesos mentales superiores. (Lucci, 2006; P. 5-6)

Por otro lado, el rendimiento académico es un indicador

del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación (Alcaide, 2009). La tarea fundamental en la Gestión del Patrimonio es difundir esa idea de que el patrimonio tiene un gran valor social y cultural incalculable. (Carretón, 2018)

Es así que los estudiantes de la Especialidad de Turismo y Hotelería deben tener en cuenta, en la teoría y la práctica, que la conciencia turística se sustenta en tres principios básicos, los cuales deben ser asumidos en el proceso de su formación profesional para propiciar la elevación de la calidad educativa orientada hacia una cultura turística de excelencia (Cristiane, 2017). Estos principios básicos que son el de tener conductas y actitudes que favorezcan el trato amigable y cálido hacia los turistas; el respetar, difundir y proteger la identidad, el patrimonio y la cultura local, como de otros atractivos turísticos existentes; y apoyar los esfuerzos realizados desde el sector público y privado por la promoción del destino turístico, deben estar orientados permanentemente a la formación profesional (Peralta, 2015). La percepción que se tiene de los estudiantes de la Especialidad de Turismo y Hotelería en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán en cuanto a la formación de la conciencia turística puede estar siendo o no la correcta, y aun siendo así, esto puede incidir en el rendimiento académico de los mismos.

La conciencia turística hace referencia a la participación de las personas en la búsqueda de mejores condiciones para hacer posible una adecuada calidad en la actividad turística, contribuir a su fortalecimiento y poder obtener de ella los beneficios que es capaz de generar, dedicándole la atención necesaria para convertirla factor de creación de riqueza sustentable (Pulsoturístico, 2014). En concordancia con Sesento (2017), la teoría sociocultural considera que una concepción fundamental es la internalización del sujeto; proceso de internalización cultural, científica, tecnológica, y valorativa que revoluciona y reestablece consecutivamente la actividad psicológica de los sujetos sociales; la internalización se presenta en una creciente intervención, ordenación y autoridad de sí mismo, conducta que se evidencia en el ámbito sociocultural (Torrejón, 2008).

Los estudiantes pueden tener la intuición de la conciencia turística, así como el dominio teórico de la misma, pero la conciencia turística exige sobre todo la prácticas concretas y actitudes observables, las mismas que van o influir favorable o desfavorablemente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Hotelería y Turismo; esta realidad educativa motiva y compromete a establecer, a través de la investigación, la relación existente entre las variables de estudio: conciencia turística y rendimiento académico (Vygotsky, 1996).

Ramírez (1994; p. 94), en su libro, define a la conciencia turística, como “un estado mental que presupone la buena disposición de los individuos para fomentar y acrecentar la conservación de los bienes y servicios turísticos que posee un pueblo”.

De la Torre (1996) precisa: “...un fenómeno social que consiste en el desplazamiento voluntario y temporal de individuos o grupos de personas que, fundamentalmente por motivos de recreación, descanso, cultura o salud, se trasladan de su lugar de residencia habitual a otro, en el que no ejercen ninguna actividad lucrativa ni remunerada, generando múltiples interrelaciones de importancia social, económica y cultural”.

La investigación tuvo como objetivo establecer el nivel de relación entre la conciencia turística y el rendimiento académico de los estudiantes del IX ciclo de la EAP de Turismo y Hotelería de la UNHEVAL, 2019. En ello se obtuvo como resultado que de acuerdo al baremo de estimación de la correlación de Spearman existe una correlación positiva baja. Además, la correlación no es significativa, todo esto va de la mano con relación con la investigación de García (2018) en su tesis: “Formación de la cultura turística en los pobladores del distrito de Barranco-Lima 2018”. Se demuestra que la población no está capacitada para el manejo del turismo, solo actuará empíricamente y muchas veces se cometen a errores que pueden ser perjudiciales; es deber del municipio mejorar este problema y es deber mayor de la población el comprometerse en manejar adecuadamente el turismo para un mejor servicio brindado. En la investigación de Trujillo (2015) se obtiene el mismo caso por factores externos, mencionando que un enemigo latente en nuestras generaciones es de cierta manera la globalización, puesto que muchos niños, adolescentes, jóvenes y hasta adultos vienen siendo moldeados por culturas de otros lugares mostradas tanto en la televisión o por la internet, perdiendo en la mayoría su identidad.

El “trato amable” es uno de los factores para la gestión del destino turístico, es un intangible básico que impulsa a la elección de dicho destino y permite reforzar el sentimiento de aceptación mutua entre residente y turista, afectando la experiencia y la satisfacción del visitante. (Ortiz, 2014).

Se entiende por tanto que el socio constructivismo es una teoría psico-pedagógica que entiende el proceso del desarrollo humano como un proceso de aprendizaje gradual en el que la persona cumple un rol activo operante, y que se da a través del intercambio socio-histórico-cultural. A diferencia de otros modelos que pretenden explicar también el desarrollo humano, el socio constructivismo da todo su peso a la idea de que el contacto con los elementos de la cultura y de la historia es lo que propicia y permite el desarrollo de las estructuras cognitivas del ser humano, se entiende así que el desarrollo es paralelo al proceso mediante el cual el ser humano se inserta eficazmente en la cultura, mediante el

intercambio conductual-simbólico, hasta llegar a conquistar el lenguaje, herramienta por excelencia del desarrollo y de la cultura (Educación socio constructivista, 2017).

La investigación nos da un aporte teórico y práctico en el área del turismo, y estos resultados contribuirán a desarrollar la conciencia, conocimiento, comprensión, orientación de la realidad y la implementación de planes de desarrollo turístico.

Asimismo, en la conciencia turística y el rendimiento académico, en el cual los estudiantes de turismo se desarrollan, respecto de cómo esto puede influir en la conciencia turística de la población, provocando que todos participen en talleres, ferias entre otros para un desarrollo turístico adecuado. Siendo de esta manera que el aporte de la investigación compone pues el acto de que las municipalidades, el gobierno regional y la UNHEVAL deben involucrarse con el turismo favoreciendo el crecimiento, trabajo y calidad de vida de la población.

Materiales y métodos

En el desarrollo de la investigación, la población estuvo constituida por todos los alumnos matriculados de la EAP de Turismo y Hotelería de la UNHEVAL, siendo 200 estudiantes, según reporte de la Oficina de Matrícula de la UNHEVAL. La muestra fueron los alumnos matriculados del IX Ciclo del grupo I de la EAP de Turismo y Hotelería 2019, siendo un total de 40 alumnos (UNHEVAL, 2014).

El tipo de muestreo fue no probabilístico a través del cual se tomó la muestra, el método para esta investigación es el descriptivo pues se basó en Sánchez y Reyes (2017), que menciona que el método descriptivo consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos o fenómenos y sus variables que las caracterizan de manera tal como se dan en el presente (Tamayo, 2013).

Asimismo, para el desarrollo de la investigación se utilizó como técnica la encuesta, como instrumentos se tuvo la ficha de trabajo y el cuestionario. Se utilizó las fichas de trabajo para la consulta bibliográfica y de resumen y el cuestionario acerca de la conciencia turística y rendimiento académico, este se validó por expertos en la materia y consto de 11 ítems para la variable conciencia turística y 6 ítems para la variable rendimiento académico.

La confiabilidad del instrumento, mediante cuestionario, se realizó mediante la técnica de prueba previa o conocida como prueba piloto. En los resultados de la prueba piloto, el Coeficiente de Alfa de Cronbach hallado fue de 1, siendo altamente confiables los instrumentos aplicados.

Resultados

Según la encuesta aplicada a la muestra de la investigación, se tuvo como resultado que en la Hipótesis

específica N° 01, se observó que la Rho de Spearman entre rendimiento académico y la actitud favorable a los turistas indica que el coeficiente es 0,189 y de acuerdo al baremo de estimación de la correlación de Spearman existe una correlación positiva muy baja. Además, el nivel de significancia (0,243) es mayor que 0,05, indicando que la correlación no es significativa, se puede concluir que el rendimiento académico y la actitud favorable poseen una relación positiva muy bajo, pero no significativamente, aceptando la hipótesis nula, donde la relación entre la actitud favorable y el rendimiento académico no es significativa en los estudiantes del IX ciclo de la EAP de Turismo y Hotelería de la UNHEVAL, 2019.

Así mismo se tuvo como resultado que en la Hipótesis específica N° 02, que la Rho de Spearman entre rendimiento académico y la identidad cultural, indica que el coeficiente es 0,007 y de acuerdo al baremo de estimación de la correlación de Spearman existe una correlación positiva muy baja. Además, el nivel de significancia (0,967) es mayor que 0,05, indicando que la correlación no es significativa; se puede concluir que el rendimiento académico y la identidad cultural poseen una relación positiva muy bajo, pero no significativamente aceptando la hipótesis nula, donde la relación que existe entre identidad cultural y el rendimiento académico no es significativa en los estudiantes del IX ciclo de la EAP de Turismo y Hotelería de la UNHEVAL, 2019.

Como resultado en la la Hipótesis específica N° 03, se observó que la Rho de Spearman entre rendimiento académico y la actitud favorable a los turistas, indican que el coeficiente es 0,211 y de acuerdo al baremo de estimación de la correlación de Spearman existe una correlación positiva baja. Además, el nivel de significancia (0,192) es mayor que 0,05, indicando que la correlación no es significativa; se puede concluir que el rendimiento académico y el patrimonio cultural poseen una relación positiva muy bajo, pero no significativamente aceptando la hipótesis nula, donde la relación entre el patrimonio cultural y el rendimiento académico no es significativa en los estudiantes del IX ciclo de la EAP de Turismo y Hotelería de la UNHEVAL, 2019.

Como resultado en la la Hipótesis específica N° 04, se observó que la Rho de Spearman entre rendimiento académico y atractivos turísticos, indica que el coeficiente es 0,085 y de acuerdo al baremo de estimación de la correlación de Spearman existe una correlación positiva baja. Además, el nivel de significancia (0,602) es mayor que 0,05, indicando que la correlación no es significativa, se puede concluir que el rendimiento académico y atractivos turísticos poseen una relación positiva muy bajo, pero no significativamente aceptando la hipótesis nula, donde la relación entre atractivos turísticos y el rendimiento académico no es significativa en los estudiantes del IX ciclo de la EAP de Turismo y Hotelería de la UNHEVAL, 2019.

Los resultados analizados determinaron como resultado que de acuerdo al baremo de estimación de la correlación de Spearman existe una correlación positiva baja. Además, la correlación no es significativa, todo esto va de la mano con relación con la investigación de García (2018) donde demuestra que la población no está capacitada para el manejo del turismo y lo que todo ello implica, solo actuara empíricamente y muchas veces se cometerán errores que pueden ser perjudiciales, es deber del municipio sanar este problema y es deber mayor de la población el comprometerse en manejar adecuadamente el turismo para un mejor servicio brindado. En la investigación de Trujillo (2015) se obtiene el mismo caso por factores externo, mencionando que un enemigo latente en nuestras generaciones pues de cierta manera es la globalización, puesto que muchos niños, adolescentes, jóvenes y hasta adultos vienen siendo moldeados por culturas de otros lugares mostrados tanto en la televisión o por la internet perdiendo en la mayoría su identidad.

García (2018) en su investigación menciona que el rendimiento académico de los estudiantes en algunos países de Iberoamérica oscila fundamentalmente en el rendimiento de la toma de conciencia de su entorno socio cultural, ligado a la mejora de sus condiciones materiales de existencia, un problema que el sector público tienen que ayudar a frenar tal y como menciona Villena (2013) en su investigación, la gestión municipal incide significativamente en el desarrollo turístico del distrito, cuando actúan de la mano con la población.

Agradecimientos

A Dios por brindarme la vida, por guiarme en este camino y cuidarme en cada momento. A la Escuela de Post grado porque en sus aulas mi mente se atiborró de conocimientos. A mi asesor Dr. Alembert Angulo Chávez por sus acertadas orientaciones y apoyo constante en la elaboración de mi informe de tesis. A la directora de la EAP Turismo Y Hotelería Mg. Rocío Rasmussen Santamaria, quien confió cediéndome un espacio para realizar las actividades requeridas en el informe. Finalmente, un agradecimiento especial al Lic. Ulises Guanilo Luna y los alumnos de turismo quienes con su colaboración hicieron posible el desarrollo de mi informe.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias

- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 35.
- Carretón, A. (2018). Difundir el patrimonio con el fin de defender el patrimonio. *Patrimonio Inteligente*, 12.
- Cristiane, E. (2017). *Turismo como factor de desarrollo el caso Sergipe-Brasil*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- De la Torre, O. (1996). *Introducción al estudio del Turismo*. México: Continental.
- Educación Socioconstructivista. (2017). ¿Qué es el Socioconstructivismo? *Educación Socioconstructivista*, 28.
- García, C. (2018). *Formación de la cultura turística en los pobladores del distrito de Barranco –Lima 2018*. Lima: Universidad César Vallejo.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología sociohistórica. *Curriculum y formación del profesorado*, 27.
- Ortiz, R. (2014). Actitudes favorables al turismo. *Turismo*, 12.
- Peralta, D. (2015). *Formación profesional en hotelería y turismo e inserción en el mercado laboral: caso facultad de ciencias aplicadas-UNCP-Tarma*. Huancayo: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Pulsoturístico. (2014). ¿Qué es sensibilidad o conciencia turística? *Pulsoturístico*, 3.
- Raffino, R. (2019). *Inka: Arqueología, Historia y Urbanismo del Altiplano Andino*. Buenos Aires: Corregidor.
- Ramírez, M. (1994). *Deontología y Conciencia Turística*. México: Business.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2017). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Business Support
- Anneth SRL.
- Sesento, L. (2017). Reflexiones sobre la pedagogía de Vigotsky. *Contribuciones a las ciencias sociales- CCCSS*, 5.
- Soto, S. (2013). *La demanda turística y su influencia en la oferta de productos turísticos en el departamento de Huánuco, periodo 2013*. Huánuco: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Tamayo, T. (2003). *Proceso de Investigación Científica*. México: Limusa.
- Torrejón, A. (2008). Boletín 100 años de turismo en Argentina. *Por una mayor conciencia turística*, 18.
- Torres, D. (2003). El paradigma sociocultural: una metodología de enseñanza recíproca. *E-Formadores. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa*, 25.
- Trujillo, N. (2015). *Turismo y la identidad rímense en los estudiantes del nivel secundaria de la IE 3010 "Ramón Castilla" Rímac; Lima, 2016*. Lima: Universidad César Vallejo.
- UNHEVAL. (2014). *Reglamento de Estudios*. Resolución N° 1993-2014-UNHEVAL-CU. 04 agosto de 2014. . Huánuco: Unheval-Vice Rectorado de Asuntos Académicos. .
- Valdiviezo, M. (2013). La Participación Ciudadana en el Perú y los Principales Mecanismos para Ejercerla. *Gestión Pública y Desarrollo*, 10.
- Vega, A. (2010). Conservación de los lugares turísticos: un reto de este siglo. *Ocio, cultura y tiempo libre*, 11.
- Villena, T. (2013). *La Gestión Municipal y su incidencia en el desarrollo turístico del distrito de Pillco Marca-Periodo 2013*. Huánuco: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Vygotsky, L. (1996). *La formación social de la mente o desenvolvimiento de los procesos psicológicos superiores*. Brasil: Sao Pablo.
- Zarate, G. (2018). ¿Qué es la conciencia turística?



Procesos didácticos. Relación con aprendizaje en estudiantes. Institución Educativa Javier Pulgar Vidal – Huánuco

Didactic processes. Relationship with learning in students. Javier Pulgar Vidal Educational Institution - Huanuco

Eudosia Felipe Hermosilla^{1,a,*}

¹Institución Educativa Javier Pulgar Vidal, Amarilis, Huánuco, Perú

E-mail, ^aeudosiafelipe@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6187-0419>

Recibido: 24/11/2020, Aceptado: 28/01/2021, Publicado: 30/01/2021

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo relacionar dos aspectos muy importantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, que viene a ser los procesos didácticos que el docente desarrolla en una sesión y su relación para el logro del aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa Javier Pulgar Vidal de La Esperanza en la región Huánuco. La finalidad fue mejorar la Calidad Educativa de acuerdo al sistema educativo imperante. La hipótesis planteada fue: Existe una correlación significativa y positiva entre los procesos didácticos del docente y el logro de aprendizaje en los estudiantes en la Institución Educativa Javier Pulgar Vidal de la región Huánuco. El Nivel de estudio fue descriptivo correlacional, la investigación fue básica porque tuvo como finalidad la obtención y recopilación de información para ir construyendo una base de conocimiento que se va agregando a la información previa existente y es correlacional por el tipo. La población estuvo constituida por 32 docentes de ambos niveles de educación básica regular y la población estudiantil fue de 330 estudiantes, también de ambos niveles. Los resultados de la investigación muestran que un 75 % de docentes observados aplican procesos didácticos en el desarrollo de sus clases, lo cual implica un resultado positivo en el logro de aprendizaje de los estudiantes. Siendo el trabajo de investigación del tipo correlacional cuantitativo, tiene una importancia práctica, ya que los resultados obtenidos del estudio permiten tomar medidas correctivas para mejorar el desarrollo pedagógico de los docentes en bien de la comunidad.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, autoobservación de la docencia, escala de valoración, mentoría, orientación del aprendizaje, portafolios docentes.

Abstract

The objective of this research work was to relate two very important aspects within the teaching-learning process, which is the didactic process that the teacher develops in a session and its relationship for the achievement of learning in the students of the Javier Pulgar Educational Institution Vidal de La Esperanza in the Huánuco region, whose purpose was to improve the Educational Quality according to the prevailing educational system. The hypothesis was: There is a significant and positive correlation between teacher teaching processes and student learning achievement in the Javier Pulgar Vidal Educational Institution of the Huánuco region. The level of study was descriptive correlational, the research was basic because it had the purpose of obtaining and gathering information to build a knowledge base that is added to the existing information and is correlated by type. The population was made up of 32 teachers of both levels of regular basic education and the student population was of 330 students also from both levels. The research results show that 75% of teachers observed at least apply didactic processes in the development of their classes which shows a positive result in the achievement of student learning, being the research work of the quantitative correlational type has a practical importance, since the results obtained from the study allow corrective measures to be taken to improve the pedagogical development of teachers for the good of the community.

Keywords: pedagogical accompaniment, teaching self-observation, assessment scale, mentoring, learning orientation, teaching portfolio.

Citar este artículo: Felipe-Hermosilla, E. (2021). Procesos didácticos. Relación con aprendizaje en estudiantes. Institución Educativa Javier Pulgar Vidal – Huánuco. *Revista Identidad*, 7(1): 49-53. <https://doi.org/10.46276/rifce.v7i1.1159>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Introducción

El trabajo de investigación se realizó tomando en consideración el bajo rendimiento de los estudiantes debido a la escasa planificación de las sesiones de aprendizaje por los docentes (Carrasco, 2007), a quienes les falta el empoderamiento de los procesos didácticos y pedagógicos, los que tienen como protagonista al estudiante, ya que el docente se desempeña como guía o acompañante del que aprende, (Chávez, 2018). Por ello, el trabajo tuvo por objetivo ver la relación que existe entre los procesos didácticos que desarrolla el docente en su práctica pedagógica para el logro del aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa Javier Pulgar Vidal de la Esperanza, distrito de Amarilis, departamento de Huánuco. (Hernández, 2002).

Uno de los factores más visibles relacionados con los avances científicos y tecnológicos en el mundo, es la globalización, la cual hace ver al mundo sin fronteras, donde las culturas se interrelacionan produciendo efectos en los sistemas políticos, económicos, sociales y culturales, permitiendo el desarrollo de los países en diferentes aspectos, (Barriga, 2002), entre ellos, lo educativo. Gracias a estos avances, hoy en día se promueve una educación globalizada. Estos avances tecnológicos están generando que la educación cambie en la forma y el modo de enseñar, que la educación responda a las actuales necesidades; por ende, exige a los docentes y estudiantes a desarrollar competencias para enfrentar los desafíos que el mundo nos pone ante nuestros ojos. (Ferrer, 2007).

Una condición necesaria para lograr estos aprendizajes es hacer que los procesos didácticos se relacionen con el logro de aprendizaje en los estudiantes y que se utilice y se genere experiencias concretas y vivenciales. Considerando los procesos didácticos como los pasos a seguir permitirán que los estudiantes entiendan que el logro de sus aprendizajes se basa en un “camino” estructurado por el docente y su empoderamiento es casi una obligación por el estudiantado. (Carmen, 1996).

Frente a ello, la tendencia actual en el ámbito sudamericano no es ajena. Los países emergentes están buscando nivelarse con sus pares en el mundo, aunque la situación económica, política, social y cultural nos lleva años en comparación con los del viejo continente. Sin embargo, no por ello es imposible, como sucede con Chile, México, Brasil y Perú. Pues se tiene la finalidad de elaborar diversos proyectos en conjunto siempre mirando el desarrollo de los países que lo conforman. (Gimeno, 2008).

Un nuevo currículo está enfocado en el desarrollo de las áreas de manera articulada por competencias. Los procesos didácticos y pedagógicos deben desarrollarse para el logro de las competencias de los estudiantes lo que está teniendo dificultad en la práctica de los docentes.

(Mayoral, 2016).

Para el informe final, se tomó dos grupos un grupo de docentes para ser observados en clase con una ficha de observación con trece ítems agrupados en las dimensiones inicio, desarrollo y cierre, relacionado al desempeño docente en clases, siendo esta la variable independiente y 10 preguntas para la variable dependiente sobre la percepción que tienen los estudiantes para el logro de su aprendizaje. (Meneses, 2007).

El problema planteado fue: ¿Qué relación existe entre los procesos didácticos del docente y el logro del aprendizaje en los estudiantes en la Institución Educativa Javier Pulgar Vidal de la región Huánuco período 2019?

Aquí algunos estudios realizados y que guardan relación con el presente trabajo: (Martínez, 2017) en su tesis titulada: “Los Procesos Didácticos para el Tratamiento de Teoremas Matemáticos en el Nivel Superior”, llegó a la siguiente conclusión: Que la metodología existente es muy importante en el proceso enseñanza- aprendizaje; esta no puede ser ajena a las sesiones de aprendizaje, pues poseen los momentos o procesos que no son tenidos en cuenta por los docentes en las clases con los estudiantes.

(Zavala, 2014), en su tesis titulada: “El Potencial Humano y su Relación con el Nivel de Calidad de los Procesos Didácticos Desarrollados por los Docentes de Comunicación de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, filial Chíncha”, concluye: Tiene mucha importancia la preparación y la actualización de los docentes en los procesos didácticos necesarios para la mejora de la calidad de aprendizaje de los estudiantes.

La planificación de su carpeta pedagógica del docente constituye un elemento básico para darle dirección a los procesos pedagógicos y didácticos (Parra, 2003). Es un instrumento que orienta el desempeño de su práctica dentro del aula y es parte del proyecto curricular institucional; por ello, permitirá que se garantice la autonomía académica de la institución educativa; pero algunos docentes desconocen las bases conceptuales, estructura y función de las sesiones, muchos directores y docentes coordinan poco la planificación de las diversas actividades escolares, lo que conlleva al deterioro del servicio de la calidad de la educación. (Peña, 2017).

(MINEDU, 2019). El proceso educativo se transforma, haciendo posible el cambio de paradigmas; con este cambio, ya no se concibe a la educación solamente como enseñanza - aprendizaje donde se observa al que habla y el que escucha para luego repetir, sino en la actualidad es un proceso orientado a un modelo activo, participativo, crítico y reflexivo siendo el estudiante el actor principal de su proceso educativo; entonces el docente orienta la realización directa de los procesos sistematizados de enseñanza - aprendizaje, permitiendo así establecer

nuevas estrategias para lograr un aprendizaje significativo. (Pino, 2014).

Una condición necesaria para lograr estos aprendizajes es hacer que los procesos didácticos se relacionen con el logro de aprendizaje en los estudiantes y que se utilice y se genere experiencias concretas y vivenciales. (Sánchez, 2018).

Considerar los procesos didácticos como los pasos a seguir permitirá que los estudiantes entiendan que el logro de sus aprendizajes se basa en un “camino” estructurado por el docente y su empoderamiento es casi una obligación por el estudiantado. (Zavala, 2014). “La promoción del cambio pedagógico se ha propuesto integrar no solo nuevas formas de enseñar, sino nuevos recursos para el aprendizaje y nuevos escenarios para la enseñanza-aprendizaje. (Alicante, 2018). Busca reemplazar la forma tradicional basada en la clase magistral de “tiza y pizarra”, por metodologías más dinámicas desde la perspectiva de los alumnos, (Hernández, Fernández y Baptista, 2016). Ciertamente, la introducción de cambios en los métodos de enseñanza, núcleo duro del mejoramiento de la calidad, pasa por la formación inicial y en servicio de los docentes (Rodari, 1980). Como parte de ello, se ha considerado dar mayor énfasis a los procesos didácticos por considerarlos como parte fundamental de una sesión de clase para el logro de las competencias a largo plazo, y no como una simple secuenciación que se tenga que cumplir, mucho menos una obligación; sino una tendencia de forma y estructura frente a lo cotidiano y rutinario; que viene a ser una manera de hacer clases, de relacionar lo que saben con lo que aprenderán los estudiantes y que esto sea de provecho en el actuar a lo largo de su vida. (Espinoza, 2018).

Contribuimos con el presente el trabajo manifestando que los directivos de las instituciones educativas deben hacer efectivas las horas de acompañamiento en las aulas para ver las falencias del docente en el momento del inicio de la clase, porque depende de esta parte de la sesión para que el estudiante se sienta motivado para la realización de un nuevo conocimiento y obtener un producto de su trabajo (Neill, 1974): adecuar los procesos didácticos para esta parte de la sesión de aprendizaje donde los estudiantes evidenciarán su desempeño cognitivo y formativo en el manejo adecuado de los materiales, estrategias y técnicas y la relación con sus compañeros para así construir sus nuevos aprendizajes. (Perrenoud, 2004).

El resultado de nuestra investigación tiene una importancia teórica-científica, por lo tanto, su contribución es al desarrollo científico, es decir, cómo se ha llegado al descubrimiento de la alta correlación entre los procesos didácticos del docente con el logro de aprendizaje en los estudiantes, nos servirá de base para que en el futuro se pueda postular una investigación explicativa que permita observar cómo afecta los procesos didácticos que utilizan los docentes en los aprendizajes de los estudiantes

teniendo en cuenta el nuevo sistema educativo a la cual nos enfrentamos a diario. Además, el presente trabajo de investigación del tipo correlacional cuantitativo tiene una importancia práctica, ya que los resultados obtenidos del estudio permiten tomar medidas correctivas para mejorar el desarrollo pedagógico de los docentes en bien de la comunidad que aprende. Dentro de las limitaciones, se tuvo la resistencia y desconfianza: Los docentes se mostraron indiferentes a ser observados durante el desarrollo de la sesión a pesar de tener la autorización del director; del mismo modo respecto de la parte económica, por cuanto el trabajo fue financiado por la autora hasta su culminación.

Material y métodos

La presente investigación se ejecutó en la Institución Educativa Javier Pulgar Vidal, que alberga los niveles de primaria y secundaria, la cual se encuentra ubicada en el centro poblado de La Esperanza, del distrito de Amarilis, provincia y departamento de Huánuco.

La población estuvo constituida por 32 docentes de ambos niveles de educación básica regular y la población estudiantil es de 330 estudiantes también de ambos niveles.

La determinación de las muestras de la presente investigación se realizó a través del muestreo no probabilístico sin normas; se eligió de manera voluntaria a 20 docentes de las diversas áreas curriculares y 20 estudiantes del tercero A y B de educación secundaria de la Institución Educativa.

Teniendo la referencia bibliográfica del texto de investigación relacionada al campo de las Ciencias Sociales, el presente trabajo de investigación tuvo las siguientes características: Fue descriptivo correlacional, Tipo de estudio: fue una investigación básica.

(Sánchez, 1992) dice al respecto: “que el muestreo es circunstancial cuando los elementos de la muestra se toman de cualquier manera, generalmente atendiendo razones de comodidad, circunstancias, etc.”

Como vemos, la facilidad de tomar la muestra de forma no probabilística no requiere procesos complicados sino una elección cuidadosa y controlada de docentes con ciertas características que requiere el planteamiento del problema, básica porque tiene como finalidad la obtención y recopilación de información para ir construyendo una base de conocimiento que se va agregando a la información previa existente y correlacional por el tipo de estudio donde se utilizaron para determinar en qué medida dos o más variables están relacionadas entre sí. (Rudduck, 2007).

De acuerdo al tipo de investigación y de acuerdo a los diseños de investigación (Sánchez, 2015) fue utilizado el diseño correlacional para ver la relación de dos o más

conjuntos de datos de un grupo de personas, con el objetivo de determinar la posterior relación entre estos dos grupos de datos.

Los instrumentos fueron validados por expertos: Dr. Fermín Pozo Ortega, Dr. Wilfredo A. Sotil Cortavarría y Dr. Ido Lugo Villegas, quienes aprobaron su aplicación, siendo procesados mediante el programa SPSS.

Resultados

Luego de la culminación del trabajo los resultados muestran que un 75 % de docentes observados al menos aplican procesos didácticos en el desarrollo de sus clases, lo cual se evidencia un resultado positivo en el logro de aprendizaje de los estudiantes, lo que se traduce en que si se tiene compromiso se logra resultados óptimos en el desempeño de los estudiantes.

Respecto a los procesos didácticos y el aprendizaje en los estudiantes, los encuestados precisan que los docentes a cargo de las áreas utilizan algunos procesos didácticos en el desarrollo de sus sesiones de clase durante los momentos de la enseñanza-aprendizaje y gracias a ello sus aprendizajes son buenos. (Barriga, 2013) nos dice: “El debate didáctico contemporáneo enfatiza que la responsabilidad del docente para proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje, ese es el sentido de la expresión actualmente de boga en el debate didáctico: centrado en el aprendizaje”.

(Santos, 1993) demostró que el buen desempeño docente conduce los procesos de enseñanza- aprendizaje, creando un clima propicio para la acción de aprender, la convivencia democrática y lograr que los estudiantes se involucren activamente en el proceso, propiciar en los estudiantes el diálogo de saberes y la atención diferenciada como también los casos especiales y culturales que se pueda tener entre los estudiantes. Monitorear y recoger las evidencias de aprendizaje con el objetivo de retroalimentar, el estudiante descubre sus aciertos y desaciertos, dificultades y como mejorar su desempeño, como también el docente deberá reflexionar sobre su propio actuar frente a los estudiantes.

Agradecimiento

A los colegas docentes de la Institución Educativa Javier Pulgar Vidal de la Esperanza, distrito de Amarilis, departamento de Huánuco, por su valioso apoyo en la realización del presente trabajo y a los docentes de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán por sus sabias enseñanzas impartidas durante el tiempo que realizamos los estudios.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias bibliográficas

- Alicante. (2018). *Conocimientos previos*. Recuperado de <https://glosarios.servidor-alicante.com/pedagogia/conocimientos>
- Barriga, G (2013). *Guía para la Elaboración de una Secuencia Didáctica*. México. Mc Graw.
- Barriga, G (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawW – Hill.
- Carrasco, S. (2007). *Metodología de la Investigación Científica. Pautas Metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Lima, Perú: San Marcos.
- Carmen, L. (1996). *El análisis y la secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Chávez, F. (2018). *Procesos pedagógicos y didácticos para lograr los aprendizajes en el área de matemática*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Espinoza, O. (2018). *Fortalecimiento en la gestión de los procesos didácticos en matemática del nivel primaria*. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/10557iaZ>.
- Ferrer, G (2007). *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración de estándares de currículum en América Latina*. Lima. Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill Education
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* España. Madrid.
- Mayoral, P. (2016). *Estrategias Didácticas para la Enseñanza del Idioma Inglés a Niños de Prescolar*. México. Guadalajara, Jalisco.
- Meneses, G. (2007). *Procesos de Enseñanza – Aprendizaje: El acto Didáctico*. España. Madrid.
- MINEDU, (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. Ministerio de Educación
- Martínez, E. (2017). *Los procesos didácticos para el tratamiento de teoremas Matemáticos en el nivel superior*. Ecuador: Universidad Metropolitana.
- Neill, A. (1974). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parra, D. (2003). *Manual de Estrategias de Enseñanza / Aprendizaje*. Medellín. Colombia.
- Peña, L. (2017). *Plan de mejoramiento en procesos pedagógicos para fortalecer la gestión educativa*. Bogotá. Colombia.
- Pino, R. (2014). *La planificación en el proceso educativo de las instituciones educativas integradas del distrito de San Francisco - Ambo – 2013*. Huánuco, Perú:

- Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Rodari, G. (1980). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la escuela. 2424
- Rudduck, J (2007). *Cómo mejorar la escuela dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata.
- Santos, G. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe
- Sánchez, R. (2018). *Términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima. Perú: Editado por Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez, J (2005). *Mañana Examen. La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona.
- Zavala, C. (2014). *El potencial humano y su relación con el nivel de calidad de los procesos didácticos*. Lima. Trillas.



Educación intercultural del idioma quechua en los estudiantes de una institución educativa pública

Intercultural education of the quechua language in the students of a public educational institution

Olinda Cárdenas-Crisóstomo^{1,a,*}

¹Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú

E-mail, ^aocardenas@unheval.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5454-6541>

Recibido: 28/12/2020, Aceptado: 28/01/2021, Publicado: 30/01/2021

Resumen

El presente estudio, comprende el análisis del nivel de la interculturalidad del idioma quechua, en estudiantes y docentes del Centro Educativo Integrada N° 32754 del Centro Poblado de Ancomarca, distrito de Molino y provincia de Pachitea; el cuál ha permitido conocer in situ los indicadores y competencias interculturales del idioma quechua en la población de estudio (estudiantes y docentes). La investigación realizada fue de tipo cuantitativo no experimental, utilizando un diseño transeccional descriptivo, el cual permitió la recolección de datos, mediante el uso de encuestas dirigidas a estudiantes (98), y docentes (15). Los resultados mostraron que el nivel de educación intercultural del idioma quechua en los estudiantes fueron: 51.02% con un nivel bueno, 34.69% con nivel muy bueno, y 14.29% con un nivel regular; el nivel de la educación intercultural del idioma quechua en los docentes fueron: 73.33% con nivel bueno, 20.00% con nivel muy bueno, y 6.67% con nivel regular; y el nivel de la educación intercultural del idioma quechua en el centro educativo (alumnos y docentes) fueron: 53.99% con nivel bueno, el 32.74% con nivel muy bueno, y 13.27% con nivel regular. Conclusiones: Se determinó que el nivel de la educación intercultural del idioma quechua en los estudiantes corresponde al nivel bueno y muy bueno; el nivel del desarrollo de las competencias interculturales del idioma quechua en los estudiantes corresponde al nivel bueno y muy bueno; el nivel del desarrollo de las competencias interculturales del idioma quechua en docentes, corresponde al nivel muy bueno y bueno, y el nivel del desarrollo la educación intercultural del idioma quechua en la institución educativa de estudio corresponde al nivel bueno y muy bueno.

Palabras clave: lengua originaria, quechua, interculturalidad, educación intercultural bilingüe.

Abstract

The present study includes the analysis of the level of interculturality of the Quechua language in students and teachers of the Integrated Educational Center No. 32754 of the Centro Poblado de Ancomarca, district of Molino and province of Pachitea; which has made it possible to know in situ the indicators and intercultural competencies of the Quechua language in the study population (students and teachers). The research carried out was of a non-experimental quantitative type, using a descriptive transectional design, which received the collection of data, through the use of surveys directed to students (98), and teachers (15). The results show that the level of intercultural education of the Quechua language in the students was: 51.02% with a good level, 34.69% with a very good level, and 14.29% with a regular level; the level of intercultural education of the Quechua language in the teachers were: 73.33% with a good level, 20.00% with a very good level, and 6.67% with a regular level; and the level of intercultural education of the Quechua language in the educational center (students and teachers) were: 53.99% with a good level, 32.74% with a very good level, and 13.27% with a regular level. Conclusions: It was determined that the level of intercultural education of the Quechua language in the students corresponds to the good and very good level; the level of development of intercultural skills of the Quechua language in the students corresponds to the good and very good level; The level of development of intercultural skills of the Quechua language in teachers corresponds to the very good and good level, and the level of development of intercultural education of the Quechua language in the institution and educational study corresponds to the good and very good level.

Keywords: native language, quechua, interculturality, intercultural bilingual education.

Citar este artículo: Cárdenas-Crisóstomo, O. (2021). Educación intercultural del idioma quechua en los estudiantes de una institución educativa pública. *Revista Identidad*, 7(1): 55-60. <https://doi.org/10.46276/rifce.v7i1.1161>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Introducción

La investigación pretende determinar el nivel de la educación intercultural del idioma quechua en la Institución Educativa Pública. El objetivo de la investigación era determinar el nivel de la educación intercultural del idioma quechua existente entre los docentes y estudiantes, por ser un estudio descriptivo, en cuyo desarrollo se ha utilizado el instrumento de encuesta tanto para profesores del nivel primario y secundario, así como para estudiantes del nivel primario y secundario, las cuales fueron estructuradas en competencias interculturales y dimensiones.

El idioma quechua fue creado, desarrollado y utilizado en el período del Imperio Incaico desde hace cientos de miles de años y habiendo sido de uso también en varios países del actual Sudamérica: Ecuador, Argentina, Colombia, Bolivia, Venezuela, Chile, etc.

Conforme a las investigaciones realizadas en nuestro país en el tema de interculturalidad del idioma quechua, podemos citar los siguientes ejemplos:

Según Alejandro Berrospi, Manuel (2015), en su tesis titulada “Revalorando la interculturalidad del varayoc en el desarrollo personal y social de los estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión”, concluye que se mejora y fortalece la interculturalidad, desarrollo personal, desarrollo social, percepción de los demás, y percepción de la comunidad con la aplicación del Varayoc, en comparación con los estudiantes que no recibieron la aplicación del mismo.

Según Pérez Pucahuayla Elizabeth Antonieta (2017), en su tesis titulada “Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Institución Educativa n.º 30939 de Acostambo, Huancavelica, se concluye que existe correlación significativa entre interculturalidad y bilingüismo en: dimensión lengua y dimensión comunicación en los estudiantes en la población de estudio.

Según Guevara Vásquez Adriano (1996), en su trabajo de investigación sobre Interculturalidad en el Perú, se concluye que el Perú es un país donde la mayoría de los ciudadanos y las ciudadanas están en situación de pobreza, existe racismo y discriminación cultural de forma cotidiana, para lo cual debe implementarse una educación ciudadana que debe ser para todos de nivel diferenciada, significativa y adaptada a las características culturales de los educandos.

Según León Huahuatico, Edgar Fredy y Sante Mamani, Richard (2019) en sus trabajos de investigación sobre educación Interculturalidad bilingüe en la Institución Educativa n.º 56101 de Kárhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis, Región Cusco 2018, se concluye que las características para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe son apropiadas y positivas, con

cierto retos a mejorar; determinando niveles bueno y muy bueno en lo que respecta a las competencias de Educación Intercultural Bilingüe; nivel bueno en el desarrollo de sus competencias en Educación Intercultural Bilingüe. Por otro lado, en relación al currículo de la Educación Intercultural Bilingüe implantada en la educación educativa, esta no es muy acogida en los docentes y estudiantes.

Interculturalidad

Es un concepto dinámico que se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definido como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional (Ídem).

El educador peruano Luís Enrique López (2006) señala que, según las regiones, hay diferencias significativas en el concepto de interculturalidad y en los programas que aplican, pero, para efectos de revisión bibliográfica nos remitimos a la realidad latinoamericana que, según Luís Enrique López (2006), responde a demandas político-reivindicativas y a programas estatales. Actualmente, 17 países de la región implementan modelos de EIB con un rango variable de alcances: en algunos casos sigue primando una propuesta de transición temprana mientras que en otros se avanza hacia un modelo de mantención.

Educación intercultural

La educación intercultural, es la orientación educativa que promueve el respeto a la diversidad cultural, lingüística, socioeconómica, política, ambiental y otros aspectos. En el sistema educativo se desarrolla incorporando la herencia cultural de los pueblos; al mismo tiempo, accediendo a conocer los aportes de otras culturas en cuanto a conocimientos, técnicas, historias, ciencia y la tecnología actual, con la finalidad de brindar una formación integral con diversas conductas culturales.

Según el autor Françoise Cavalié Apac (2016), las características de la Interculturalidad son las siguientes:

- La interacción entre culturas.
- El proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes costumbres.
- Son muy resistentes al cambio.
- Se mantienen aun cuando existen evidencias en su contra.
- Simplifican la realidad.
- Generalizan.
- Completan la información cuando es ambigua.
- Orientan expectativas.
- Se recuerdan con más facilidad, la información que es congruente con el estereotipo.
- Integración horizontal.
- Respeto mutuo, considerando a todos los grupos por igual.

- Interacción armónica entre diferentes culturas.

Entre los principios de la interculturalidad, el autor cita los siguientes:

- Principios de ciudadanía.
- Respeto a la identidad de los derechos de los pueblos.
- Unidad y no a la imposición.

Educación intercultural bilingüe

Según MINEDU (2016), la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se entiende como la “política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas de mayores de pueblos originarios, para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural”.

En consecuencia, el buen vivir es estar en armonía con uno mismo y saber relacionarse o convivir armónicamente con todas las formas de existencia. En este sentido, Huanacuni Mamani, Fernando (2010) afirma que es vivir en comunidad, especialmente en complementariedad. Implica una vida comunal armónica y autosuficiente, donde podamos complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía con las personas, la naturaleza y sus diversas espirituales. Según esta visión, el universo es considerado la casa de todos los seres y del ser humano es considerado un ser vivo más; no ocupa un lugar céntrico ni jerárquicamente superior.

Quechua

Según el estudioso Pérez Porto, Julián y Gardey, Ana (2013), el “Quechua es un concepto con varios usos, que parten de una misma referencia: los quechuas eran aborígenes que habitaban en la zona de Cuzco durante el proceso de colonización del territorio que hoy pertenece a Perú”.

Se denominan pueblos quechuas a los provenientes de aquella étnia, habiendo poblado diferentes lugares de los actuales países como Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Chile, Argentina, etc. Siendo la actual ciudad del Cusco (Perú), la población fuertemente asentada y desarrollada por el Imperio de los Incas. Las poblaciones quechuas estaban asentadas en la Región Alto andina de la Cordillera de los Andes.

Igualmente, según los autores Pérez Porto, Julián y Gardey, Ana (2013), “el origen de las lenguas quechuas se encuentra en el Perú, principalmente en sus regiones occidental y central. El quiebre que dio lugar a sus dos ramas tuvo lugar en el siglo V, y así podemos hablar del Quechua I, que se expandió hacia el Callejón de Huaylas en el norte y por medio de la vertiente oriental, y del quechua II, que se expandió hacia el sur por la Sierra y la Costa del pacífico”. Siendo Cuzco, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca son de algunas de las principales ciudades de la región quechua.

De otra parte, según Galicia Panica, Mario B (2011). El

nombre propio del idioma de los Incas se llama RUNASIMI y no quechua. La palabra quechua fue puesta y utilizada por el religioso dominico Fray Domingo de Santo Tomás cuando escribió su obra (1560) “Arte y vocabulario de la lengua general del Perú”. En esta obra, por primera vez usa el término quechua que proviene de la palabra autóctona KECHUY (robar, asaltar, matar, quitar con violencia).

Según el artículo 17° de la Constitución Política del Perú de 1993, se establece que, “Fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características cada zona; preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país; y promueve la integración nacional”. En concordancia con el artículo 1° de la Ley N° 27818 – Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, publicado el 16 de agosto del 2002 establece que el “Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas. Para tal efecto, el Ministerio de Educación diseñará el plan nacional de educación bilingüe intercultural para los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición de las estrategias metodológicas y educativas, en lo que les corresponda”.

De acuerdo al artículo 8° de la Ley N° 28044 - Ley General de Educación, publicado el 29 de julio del 2003, establece que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”.

Mediante el artículo 1° del Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU, publicada el 09 de julio del 2016, se aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, como principal instrumento orientador del Sector Educación en los planes sectoriales e institucionales, programas, proyectos y demás actividades relacionados a la Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.

Metodología

La muestra se conformó de 98 estudiantes y 15 docentes del Centro Educativo Integrada N° 32754 del Centro Poblado de Ancomarca, distrito de Molino y provincia de Pachitea. La distribución de los estudiantes en relación a la edad fue de 11.95 (D.E. = 3.55), estos eran de género femenino 50.0% y masculino de 50.0%; en los docentes en relación a la edad fue de 35.07 (D.E. = 7.96), estos eran de género femenino 20.0 % y masculino de 80.0 %. Los estudiantes y docentes fueron seleccionados considerando su aceptación para participar en el estudio mediante la aceptación de realizar la encuesta elaborada. Se consideraron como criterios inclusión a todos los estudiantes matriculados en el año académico 2020 y los

docentes programado para el dictado de clases.

La técnica de análisis fue la encuesta que contenía preguntas con respuestas múltiples, que permitió el recojo de información que los estudiantes y docentes seleccionaron como respuestas a las preguntas sobre las dimensiones de la educación intercultural, las cuales fueron:

- Competencias interculturales de los estudiantes, las cuales fueron se dividieron en 3 indicadores de evaluación con 11 preguntas relacionadas a la evaluación de dichos indicadores.
- Competencias interculturales de los docentes, las cuales fueron se dividieron en 5 indicadores de evaluación con 15 preguntas relacionadas a la evaluación de dichos indicadores.
- Currículo intercultural del centro educativo, la cual evaluó 1 indicador con 5 preguntas en la encuesta para estudiantes y 5 preguntas en la encuesta para docentes.

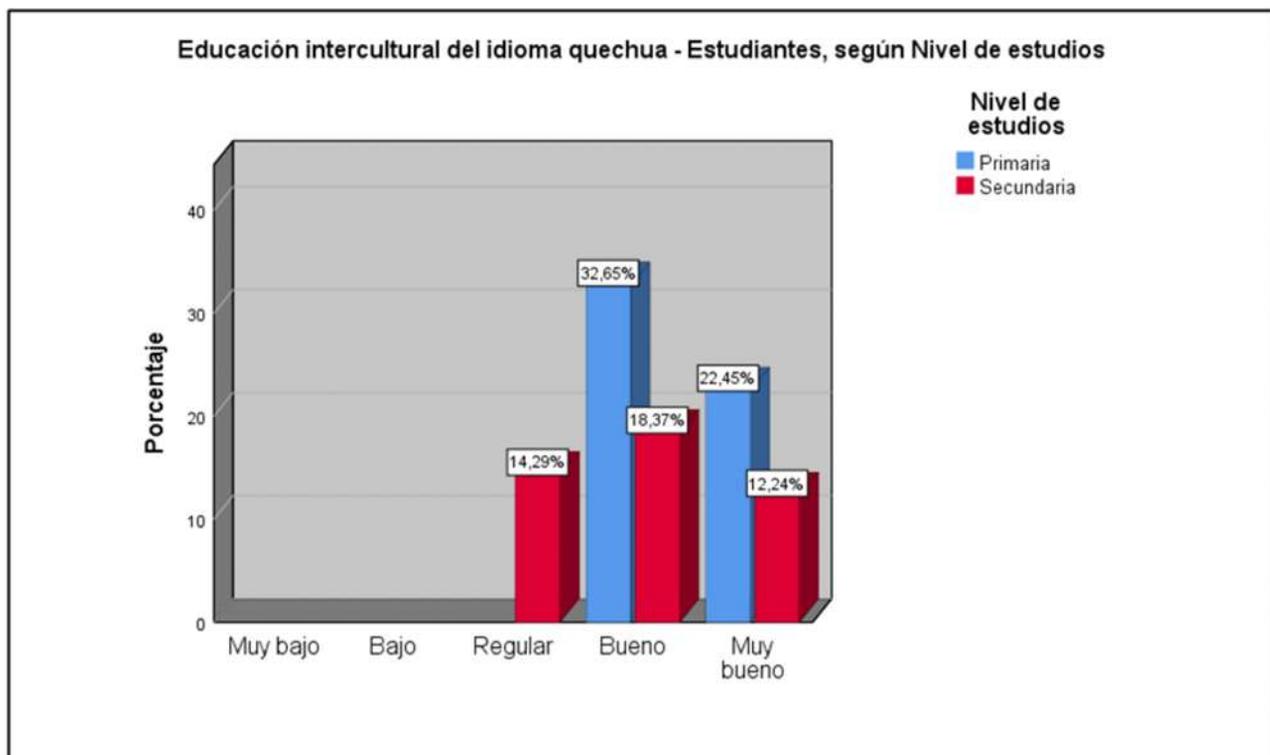
Finalmente, se tabulo las respuestas seleccionadas por los participantes, agrupándolos como: estudiantes,

docentes e institución (estudiantes y docentes); recogido del instrumento denominado: Educación Intercultural del Idioma Quechua, y para el procesamiento de datos, se utilizó estimaciones de frecuencias absolutas y para el tratamiento de datos la estadística descriptiva con el apoyo del software estadístico Statistical Package for the Social Science, SPSS versión 25, obteniéndose las valoraciones de los niveles de la educación intercultural del idioma quechua.

Discusión de resultados

Se somete a prueba la hipótesis formulada que permitirá darle carácter científico a la presente investigación. Teniendo en cuenta el texto de “Estadística descriptiva e inferencial” de Manuel Córdova Zamora; la distribución de probabilidad adecn embargo, los resultados de la posprueba nos muestran la influencia positiva de la dramatización de cuentos en la práctica de valores, cuyos resultados llegan hasta la escala más alta de calificación, cuyas notas llegan a 20. La tendencia a seguir mejorando se manifiesta con la concentración.

Figura 1
Educación intercultural del idioma quechua – estudiantes



Según los resultados de la presente investigación, se verifica concordancia con los resultados obtenidos en otras investigaciones; se cita el estudio realizado por Edgar Fredy Leon Huahuatino y Richard Sante Mamani (2019), en la investigación ejecutada y titulada “Educación Cultural Bilingüe en la Institución Educativa n.º 5610 de Kárhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis – Región Cusco 2018”, donde las competencias de

educación intercultural de docentes y estudiantes es buena.

De forma análoga, se coincide con la investigación realizada por Alejandro Berrospi, Manuel (2015), se halló que la expresión de interculturalidad, es significativamente favorable en los estudiantes del nivel primario, favoreciendo el incremento de los patrones culturales de

Figura 2
Educación intercultural del idioma quechua – docentes

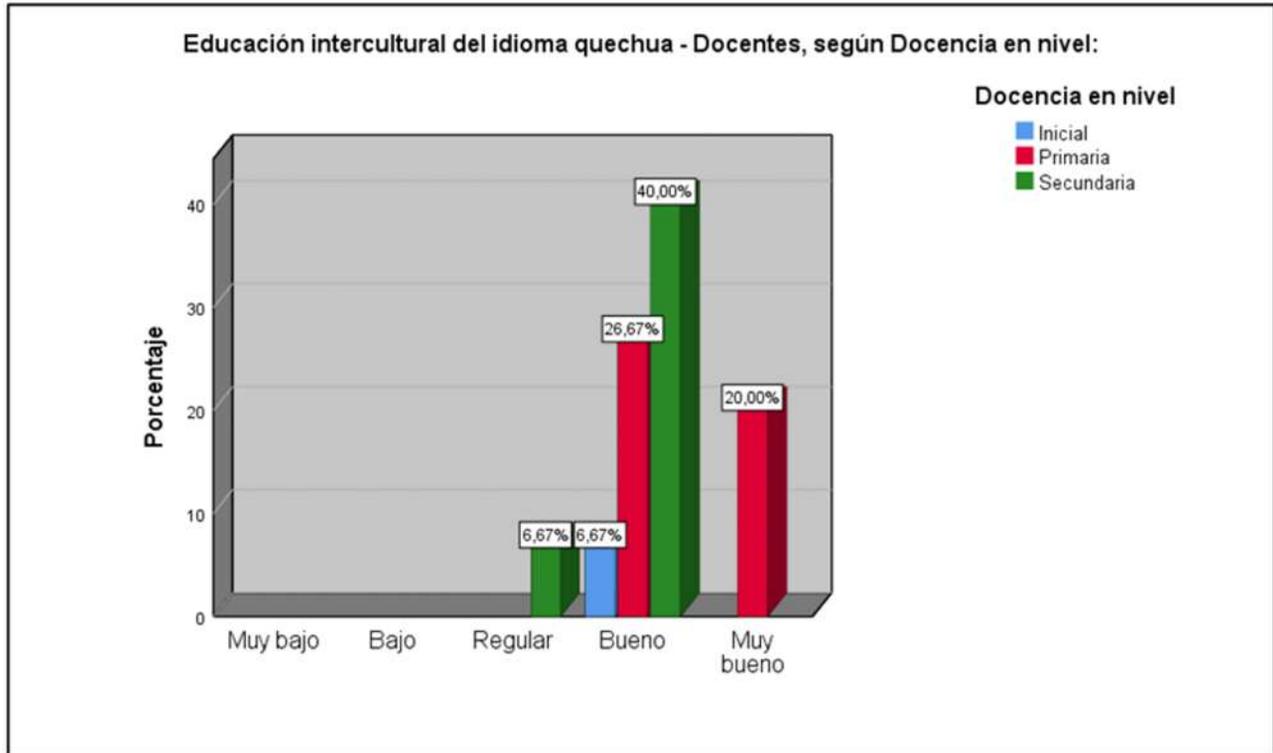
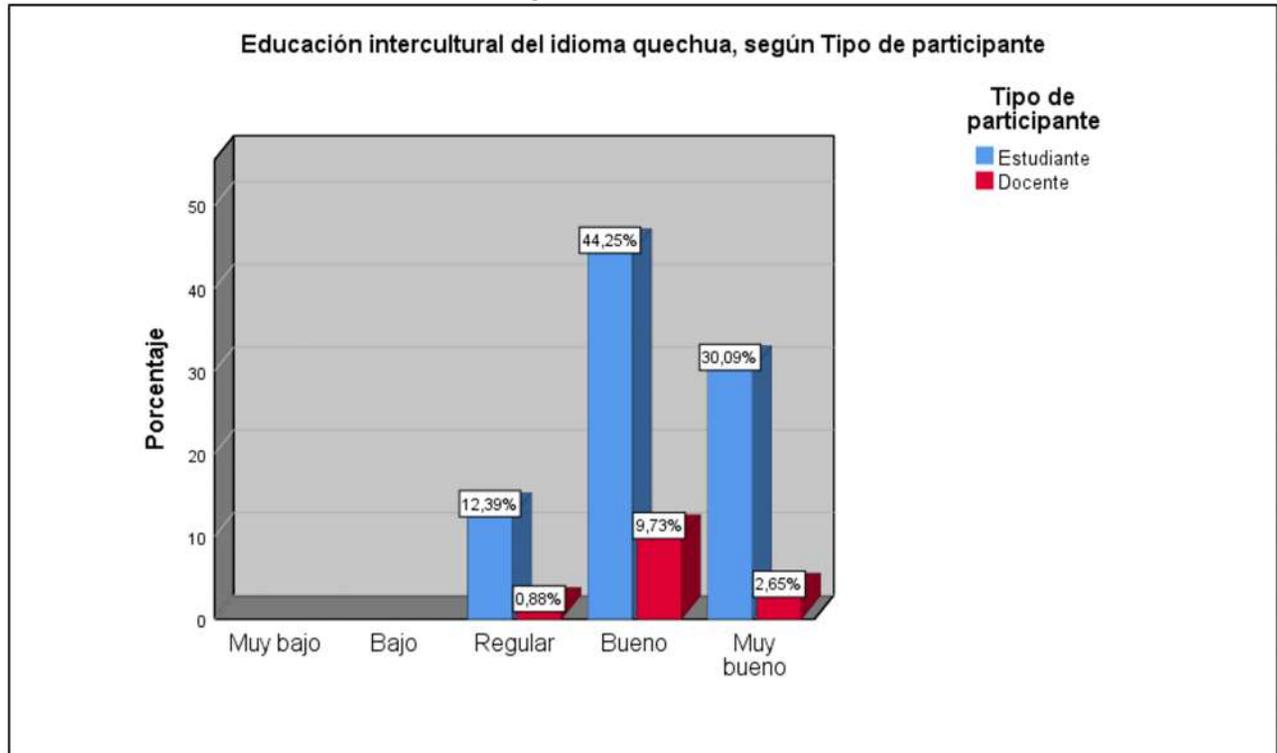


Figura 3
Educación intercultural del idioma quechua – centro educativo



la comunidad, siendo su percepción social de defender la tradición cultural, debido a que muchas comunidades están en peligro de extinción por la modernidad y otras culturas extranjeras.

Asimismo, el estudio realizado por Pérez Pucahuayla, Elizabeth Antonieta (2017), se percibe que existe una

correlación significativa entre interculturalidad y bilingüismo en los estudiantes del sexto grado de educación primaria, lograda en la investigación titulada "Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Institución Educativa n.º 30939 de Acostambo, Huancavelica.

Habiendo obtenido los resultados de esta investigación, y observando características diferentes en algunos niveles en indicadores y competencias, resulta necesario promover la sensibilización tanto a los docentes, así como a los estudiantes a fin de mantener viva la lengua materna.

Conclusiones

Como parte final de la investigación, se pudo determinar las siguientes conclusiones:

El 85.71% del nivel de la educación intercultural del idioma quechua, en los estudiantes de la Institución Educativa Integrada n.º 32754 del Centro Poblado de Ancomarca, distrito de Molino, provincia de Pachitea, Huánuco, durante el periodo 2020, corresponde al nivel bueno y muy bueno.

El 84.69% del nivel del desarrollo de las competencias interculturales del idioma quechua, en los estudiantes de la Institución Educativa Integrada n.º 32754 del Centro Poblado de Ancomarca, distrito de Molino, provincia de Pachitea, Huánuco, durante el periodo 2020, corresponde al nivel bueno y muy bueno.

El 100% del nivel del desarrollo de las competencias interculturales del idioma quechua, en los docentes de la Institución Educativa Integrada n.º 32754 del Centro Poblado de Ancomarca, distrito de Molino, provincia de Pachitea, Huánuco, durante el periodo 2020, corresponde al nivel muy bueno y bueno.

El 86.73% del nivel del desarrollo la educación intercultural del idioma quechua, en la Institución Educativa Integrada n.º 32754 del Centro Poblado de Ancomarca, distrito de Molino, provincia de Pachitea, Huánuco, durante el periodo 2020, corresponde al nivel bueno y muy bueno.

Además, se observaron diferencias marcadas en relación a las competencias referente al currículo intercultural del centro educativo, en los estudiantes y docentes, determinándose que, en el caso de los estudiantes se presentó un 84.69% correspondiente al nivel bueno y muy bueno y, en el caso de los docentes se presentó un 53.34% correspondiente al nivel bueno y el resto con nivel regular. Por lo tanto, en base a los resultados obtenidos, se debe realizar líneas de investigación para verificar las causas de las diferencias que se verifican en las competencias de la del currículo intercultural del centro educativo en relación a los docentes, en vista que, los resultados obtenidos presentan los menores valores en toda la investigación.

Agradecimiento

Al director, Arnolfo Ortega Chávez, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Integrada N° 32764, a las autoridades del Centro Poblado de Ancomarca, a mis familiares, quienes contribuyeron en el desarrollo de la

presente investigación.

Fuente de financiamiento

El estudio fue de carácter autofinanciado.

Contribución de los autores

Autoría única.

Conflicto de Interés

No hay conflicto de intereses a declarar.

Referencias bibliográficas

- Alejandro, M. (2015). *Revalorando la Interculturalidad del Varayoc en el desarrollo personal y social de los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión*. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Cavalié, F. (2016). *Interculturalidad*. Constitución Política del Perú (1993). *Constitución Política del Perú*.
- Decreto Supremo N° 006. - MINEDU (2016). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Diario Oficial El Peruano.
- Galicia, M. (2011). *Gramática funcional del idioma quechua de los Incas*. Editora Magisterial Servicios gráficos.
- Guevara, A. (1996). *Interculturalidad en el Perú*.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien, Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas-CAOI.
- León, E. y Sante, R. (2019). *Educación Cultural Bilingüe en la Institución Educativa n.º 5610 de Kárhui del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis – Región Cusco 2018*.
- Ley N° 27818 (2017). *Ley para la Educación Bilingüe Intercultural*. Diario Oficial El Peruano.
- Ley N° 28044. (2016). *Ley General de Educación*. Diario Oficial El Peruano.
- López, L. (04 de marzo de 2006). *Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. <https://aulaintercultural.org/2006/03/04/desde-arriba-y-desde-abajo-visiones-contrapuestas-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/>.
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20Biling%C3%BCe%20al%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, J. y Gardey A. (2013). *Definiciones de Quechua*.
- Pérez, E. (2017). *Interculturalidad y Bilingüismo en estudiantes de la Institución Educativa N.º 30939 de Acostambo, Huancavelica, Perú*.



UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

