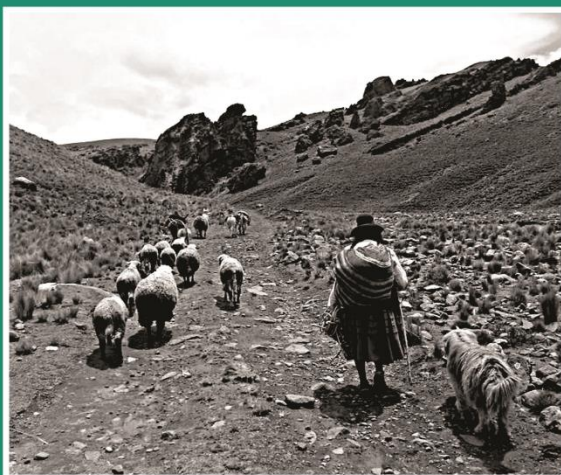


Revista de Pensamiento Crítico Aymara



**VOL 1, N° 1,
julio - diciembre
2019**

PUNO - PERÚ

REVISTA DE PENSAMIENTO CRÍTICO AYMARA
VOL 1, N° 1, julio-diciembre 2019
ISSN(En trámite)

Editor y Director:

Vicente Alanoca Arocutipa

Asociación Centro de Investigación y Escuela de Pensamiento Crítico Aymara,
(ACIEPCA)Puno, Perú

Comité Editorial

Rolando Pilco Mallea, ACIEPCA, Puno, Perú

Edwin Cley Quispe Curasi, ACIEPCA, Puno, Perú

Jorge Apaza Ticona, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Guillermo Cutipa Añamuro, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Alfredo Calderón Torres, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Javier Santos Puma Llanqui, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Olimpia Tintaya Choquehuanca, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Florentino Vizcarra Pinto, ACIEPCA, Puno, Perú

Ofelia Marleny Mamani Luque, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Amilkar Sucasaca Pacori, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Elizabeth Ayda Vilches Quea, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Cesario Ticona Alanoca, ACIEPCA, Puno, Perú

Juan Bautista Carpio Torres, Universidad Nacional del Altiplano, Perú

Fred Torres Cruz, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Willman Maron Chura, ACIEPCA, Puno, Perú

Comité Científico

Fortunato Escobar Mamani, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Hanne Cottyn, Universiteit Gent, Belgica

Sabino Atencio Limachi, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

René Paz Paredes Mamani, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Polan Franbalt Ferro Gonzales, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú

Doménico Branca, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Anders Burman, Lund University, Lund, Suecia

Ximena Málaga, New York University, Nueva York, USA

Juan Marchena Fernández, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

Faviola Escarzaga, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México

Felipe Gómez Isa, Universidad de Deusto, Bilbao, España

Carlos Macusaya, MINKA, La Paz, Bolivia

Riccardo Badini, Università degli studi di Cagliari, Italia

Paola Mancuso, Università degli studi di Cagliari, Italia

Gerardo Fernández, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, España

Renzo Apaza Cutipa, Universidad Nacional del Altiplano, Perú

Comité de Redacción

Ruud Boris Blanco Gallegos

Diseño de portada : Edwin Cley Quispe Curasi

Foto de portada : Ruud Boris Blanco Gallegos

La Revista de Pensamiento Crítico Aymara, no se solidariza necesariamente con el contenido de los manuscritos que se publica, los artículos publicados son de entera responsabilidad de los autores.

Política Editorial

La Revista de Pensamiento Crítico Aymara es una publicación semestral, temática y arbitrada. Se publican artículos originales e inéditos, producto de procesos de investigación y reflexión desde una perspectiva crítica, reseñas bibliográficas que den cuenta de los avances teóricos y metodológicos vinculados al contexto de los pueblos originarios, sobre todo aymara, asimismo de los análisis relacionados con los problemas sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales. La Revista de Pensamiento Crítico Aymara está dirigida específicamente a profesionales, académicos, investigadores, líderes, activistas, estudiantes y a interesados, por ello, es una publicación pluridisciplinaria, vinculados a la cuestión académica. Desde 2017, un Colectivo de Líderes creó este proyecto editorial con el objetivo de fortalecer la reflexión crítica de las organizaciones indígenas, la comunidad académica local, nacional e internacional, recogiendo reflexiones, debates y la mirada crítica de experiencias investigativas y de intervención social de académicos e investigadores y líderes.

Normas para la presentación de artículos y revisión por pares

Los artículos que correspondan a la temática estarán definidas en la convocatoria para cada uno de los números de la revista. Deben ser originales e inéditos, permanecer así hasta su aparición en la revista y no pueden estar postulados o ser evaluados simultáneamente por otras revistas u órganos editoriales. Las reseñas deben corresponder a libros de reciente publicación y de interés para la Revista de Pensamiento Crítico Aymara.

Todo texto será revisado por el Comité Editorial para verificar su pertinencia y los requerimientos para la presentación. Si los cumple, se remite a dos pares evaluadores externos a la institución que edita la revista, quienes emitirán un concepto sobre la relevancia del tema, la estructura y argumentación del contenido y la debida citación y referenciación de las fuentes bibliográficas. Una vez aprobado el artículo, se le notificará al autor o la autora y se le solicitará la firma de una licencia para la difusión de publicaciones, en la que autoriza a la organización Asociación Centro de Investigación y Escuela de Pensamiento Crítico Aymara la reproducción, edición, comunicación y transmisión del texto en cualquier medio impreso o digital que permita el acceso público.

REVISTA DE PENSAMIENTO CRÍTICO AYMARA (RPCA)

AÑO 01- N° 01 julio-diciembre 2019

Directo y/o Editor:

Vicente Alanoca Arocutipa

Comunidad Ancasaya, Ilave, El Collao-Puno

Colaboración: Asociación: Centro de Investigación y Escuela de Pensamiento Crítico

Aymara(ACIEPCA)

HECHO EL DEPÓSITO LEGAL EN LA BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ N° 2019-12257

Impreso en noviembre de 2019

EMER IMPRESORES

RUC: 20603484721

Jr. Deustua N° 243 Puno-Perú

Email: grafica_emer@hotmail.com

Tiraje: 300 ejemplares

TABLA DE CONTENIDOS

Páginas
6-7

EDITORIAL

DESDE LA PERIFERIA RECREANDO OTRAS FORMAS DE EMANCIPACIÓN
FROM THE PERIPHERY RECREATING OTHER FORMS OF EMANCIPATION
Vicente Alanoca Arocutipa

ARTICULOS ORIGINALES

ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS PROCESOS DE PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIO AMBIENTALES EN
PROYECTOS MINEROS
INTERCULTURAL APPROACH IN THE PREVENTION PROCESSES OF ENVIRONMENTAL SOCIAL CONFLICTS IN
MINING PROJECTS
Olimpia Tintaya Choquehuanca

1 - 11

FOCALIZACIÓN Y TOPICALIZACIÓN EN LOS ENUNCIADOS QUECHUAS: UN REPASO A LA GRAMÁTICA
FUNCIONAL DEL RUNASIMI
FOCUSING AND TOPICALIZATION IN THE QUECHUAS STATEMENTS: A REVIEW OF THE RUNASIMI FUNCTIONAL
GRAMMAR
Niel A. Palomino Gonzales

12 - 25

TRANSFORMACIÓN DE LA CATEGORÍA SOCIAL CHOLA, DESDE EL ÁMBITO PRIVADO EN EL ÁMBITO PÚBLICO
EN EL CUSCO
TRANSFORMATION OF THE CHOLA SOCIAL CATEGORY, FROM THE PRIVATE AREA IN THE PUBLIC FIELD IN
CUSCO
Sandy Bárbara Santisteban Mendoza

26 - 32

GRADO DE CORRELACIÓN ENTRE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA SATISFACCIÓN LABORAL EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO
DEGREE OF CORRELATION BETWEEN THE MANAGEMENT OF KNOWLEDGE AND LABOR SATISFACTION IN THE
EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE INITIAL LEVEL OF THE CITY OF PUNO
Sarita Duran Chambilla

33 - 43

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN CHILDREN OF PRIMARY EDUCATION
Karina Jessica Choque Ito

44 - 60



EDITORIAL

Desde la periferia recreando otras formas de emancipación

Vicente Alanoca Arocutipa

Asociación: Centro de Investigación y Escuela de Pensamiento Crítico Aymara,
(ACIEPCA)Puno, Perú

Comunidad Ancasaya Km 2 llave, El Collao, email: valanoca2002@yahoo.es

Tal vez sea incomprendido y rechazado las otras formas de reflexionar, encarar y encarnar sobre la homogenización cultural (Alanoca, 2016), sobre todo que hoy somos testigos de los grandes hechos de corrupción y tragedia al que asistimos. En el mundo estamos asistiendo a grandes cambios y cada vez más existe la visibilización de pueblos que fueron denegados y mutilados históricamente en sus modelos civilizatorios (Boaventura de Sousa, 2010). Desde la ciencia moderna positivista fue invalidada su sabiduría, de hecho que ha contribuido en el contexto occidental a poner en agenda desde las diversas disciplinas del conocimiento universal que ha transitado por un proceso de homogenización y monoculturización mediante el sistema educativo implantado por los estados desde la fundación, sobre todo en América Latina.

Hoy desde los propios actores y sujetos de lucha por la dignidad humana de los pueblos ancestrales, indígenas, originarios, como quechuas, aymaras, amazónicos, en el caso peruano, pone en cuestión la situación de crisis que afronta la sociedad, por ello, urge crear y recrear espacios de debate, análisis y propuestas frente a esa crisis social, política, ambiental, económica, cultural, sobre todo moral y ética que vive el Perú (Alanoca, Mamani, & Condori, 2019), como los otros países, donde existen pueblos de tradición histórica. En ese marco nace desde el corazón del Pueblo Aymara, bajo el Colectivo de Escuela de Pensamiento Crítico Aymara la **REVISTA DE PENSAMIENTO CRÍTICO AYMARA**, inspirados en los principios y valores éticos morales de nuestros antepasados, como es la acción y la lucha por la dignidad y respeto de la diversidad y pluralidad de esa gran cultura aymara. Es importante destacar, la revista es una publicación de la Asociación: Centro de Investigación y Escuela de Pensamiento Crítico Aymara, (ACIEPCA)Puno, Perú, dentro de sus políticas es generar reflexiones, debate, análisis y propuestas desde diversas perspectivas bajo engranaje del pensamiento crítico, pero siempre en el marco de respeto y la pluralidad.

Asumimos que todo egocentrismo y fanatismo pueden ser grandes tentaciones del pueblo aymara que podría alimentar el racismo y odio hacia sus pobladores, no sólo desde la otredad, sino desde los propios aymaras, para ello desarrollar un cultura de debate alturado y plural, es deshilar esa asignatura dejada históricamente, no sólo por los propios aymaras, sino de hombres y mujeres, líderes, académicos, intelectuales, profesionales entre otros, que apostamos en transformar los pueblos, donde prime el diálogo y la transparencia. La pluralidad de pensamientos y la crítica seria y respetuosa son las premisas de esta producción; de ninguna manera avalaremos la violencia venga



de donde venga, ni mucho menos el racismo y la falta de respeto (Alanoca, 2013). El hecho de encarar y encarnar el pensamiento y la problemática de la sociedad, siempre es asumida con propósitos de coadyuvar en la solución de los problemas, en estos últimos años venimos transitando por diverso espacios, donde constatamos con mucha nostalgia e indignación los problemas de corrupción y discriminación, al que la academia blinda, uno de manera consciente otros de manera ingenua, sin embargo no pasa nada, por ello urge recrear nuestras formas y afrontar los problemas, no sólo criminalizando, sino, educándonos, mejor dicho autoeducándonos, el cual será y es una transformación profunda de nuestra sociedad. Esta publicación pretende a ello, pero siempre con la convicción y prudencia del equipo editorial, en colaboración y apoyo del Comité Científico, los pares revisores, los autores y el público interesado. Tal vez no responda a las expectativas e intereses de los usuarios, pero si los asumimos y afrontaremos con humildad y responsabilidad, como siempre lo hicimos en los espacios que nos tocó asumir.

Desde el espacio y contexto estigmatizado, periférico, no del corazón de “tierra de intelectuales y poetas” sino desde la otra orilla, surge y nace esta modesta publicación **REVISTA DE PENSAMIENTO CRÍTICO AYMARA**, a calor de odios, estigmas, racismo, discriminación y exclusión que nos ha tocado y nos sigue tocando vivir en nuestra vida personal y colectivo, nos hemos demorado casi dos años para sacar a la luz, pero hoy se hace realidad. Por consiguiente, dejamos a consideración de nuestro lectores esta publicación plural, interdisciplinaria, siempre con aras de seguir mejorando y superando nuestras limitaciones, son sus críticas, sugerencias, recomendaciones y sus aportes desde las diversas experiencias y sapiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanoca, V. (2013). *Conflictos aimaras*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Alanoca, V. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico en el altiplano de Puno. *Comuni@cción*, 60-68.
- Alanoca, V., Mamani, O., & Condori, W. (2019). El significado de la educación para la nación Aymara. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 227-246. doi:<https://doi.org/10.19053/01227238.6994>
- Boaventura de Sousa, S. (2010). *Desclonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS PROCESOS DE PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIO AMBIENTALES EN PROYECTOS MINEROS

INTERCULTURAL APPROACH IN THE PREVENTION PROCESSES OF ENVIRONMENTAL SOCIAL CONFLICTS IN MINING PROJECTS

Olimpia Tintaya Choquehuanca¹

¹Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Av. Floral N° 1145, otintaya@unap.edu.pe

RESUMEN

El presente ensayo pretende comprender el proceso de prevención de conflictos socioambientales, en base a la experiencia del proyecto minero de Yauricocha – Yauyos Lima. Para ello se retoma el enfoque de la interculturalidad entendida como aquello que promueve la comunicación entre diferentes culturas para fortalecer el diálogo y la concertación que debe existir entre dos culturas o grupos diferentes. En ese sentido, se procura analizar el modo en que se aplica el enfoque intercultural en los procesos de prevención de los conflictos socioambientales. Por lo cual, se utilizó el método cualitativo y con la ayuda de las técnicas de la entrevista en profundidad y la observación participante, se logró vislumbrar los factores de la interculturalidad que actúan en el proceso del conflicto socioambiental. En consecuencia, los resultados estuvieron dirigidos a comprobar a través de la investigación de qué manera afectó o benefició el enfoque intercultural en los procesos de prevención de conflictos socioambientales en la localidad de Yauricocha – Lima.

Palabras clave: interculturalidad, identidad cultural, prevención, conflictos socioambientales.

ABSTRACT

This essay aims to understand the process of prevention of socio-environmental conflicts, based on the experience of the Yauricocha - Yauyos Lima mining project. For this, the approach of interculturality is taken up as that which promotes communication between different cultures to strengthen the dialogue and coordination that must exist between two different cultures or groups. In that sense, we try to analyze the way in which the intercultural approach is applied in the processes of prevention of socio-environmental conflicts. Therefore, the qualitative method was used and with the help of techniques such as in-depth interviews and participant observation, allowed us to glimpse the intercultural factors that act in the process of socio-environmental conflict. Consequently, the results were directed to verify through research how the intercultural approach affected or benefited in the processes of prevention of socio-environmental conflicts in the town of Yauricocha - Lima.

Keywords: interculturality, cultural identity, prevention, socio-environmental conflicts.

*Autor para correspondencia: otintaya@unap.edu.pe

INTRODUCCIÓN

Casi siempre se ha percibido a la interculturalidad como un simple concepto similar a la pluriculturalidad y hasta se ha definido únicamente como “una deliberada opción por la interrelación (acción /comunicación /diálogo) entre personas, grupos o instituciones que pertenecen a culturas diferentes o mantienen señas de identidad más próximas o lejanas entre sí” (De Vallescar, 2013). Sin embargo, esta visión no está totalmente mal, sino que la interculturalidad trasciende la simple relación dialógica entre las culturas o personas de diferentes culturas, ya que, en la actualidad la interculturalidad insta “la comprensión de las culturas diferentes, para respetarlas, y aprender de ellas, y buscar, a través del diálogo intercultural, un aprendizaje que contribuya a la convivencia en la diversidad, (...) con esta diferencia hacer posible la comunicación replanteando el sentido integrador (Martin & Holguin, 2017). Entonces promover la comunicación entre dos grupos o culturas diferentes con percepciones particulares, es base para resolver los conflictos y “el encuentro cultural es para contrastar y aprender mutuamente, tomando conciencia sobre la diferencia” (Bernabé, 2012).

Entonces la interculturalidad se ha transformado casi a nivel global en una estrategia eficaz en la prevención de los conflictos socioambientales porque “la gestión integral del conflicto no puede centrarse solo en el diálogo y la negociación directa, por el contrario, necesita fortalecer el dialogo y la concertación, lo cual es un reto permanente” (Secretaría de Gestión Social y Diálogo, 2018).

Incluso desde la perspectiva del conflicto se plantea que la interculturalidad “es el reconocimiento de las diferencias sobre todo en la confrontación” (Walsh, 2005), pero “teniendo como base el respeto por lo diferente” (Rodríguez M. , 2018), y desde la conformación de la identidad, “la interculturalidad se considera una práctica cotidiana” (Unesco, 2017) y constante respeto mutuo de los valores que tiene cada cultura, pues, “la cultura, concibe a la interculturalidad como la relación armónica que se establecen entre diferentes culturas” (Borboa, 2006), por eso desde la diferencia la interculturalidad es entendida como una actitud permanente de valoración de la diferencia, es decir, “es un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural esté por encima del otro” (Amynos, 2018), en otras palabras “es un espacio sociocultural complejo” (Salzmann, 2017) donde se reconocen y conviven dos grupos diferentes favoreciendo en todo momento el diálogo y la concertación.

Precisamente por esta razón no se puede subestimar la interculturalidad en cualquiera de los hechos o procesos, por ello se ha convertido en una estrategia importante en la prevención de los conflictos. Pues, resulta que en “los procesos de prevención de los conflictos es necesario generar espacios, canales y lenguajes nuevos que les permitan a los diversos grupos que componen la sociedad peruana, entablar una concertación y diálogo basado en la equidad y la apertura” (Ilizarbe, 2002).

Tal es así, la localidad de Yauricocha tiene una diversidad de problemas (según describe los informes de la Minería Corona), sin embargo, los problemas sociales y ambientales son los que se han agudizado y han generado los conflictos socioambientales, simplemente porque no se quiere entender que las estrategias de intervención de la interculturalidad podrían no solamente mediar sino prácticamente solucionar o prevenir los conflictos, y generar un desarrollo compartido y complementario entre los beneficiarios (población local) y la empresa.

Precisamente por todo lo antes expuesto, la idea del presente ensayo es de comprender lo valiosos que sería las herramientas de la interculturalidad en los procesos de prevención de conflictos socioambientales. Por ello, la importancia teórica de esta investigación radica prácticamente en el objetivo último de presentar algunas reflexiones de corte teórico y conceptual en torno a la interculturalidad. Además, por extensión este análisis abre en mucha mayor medida las puertas al desarrollo teórico-práctico de la interculturalidad, vinculados a las teorías interdisciplinarias que enfatiza el diálogo, la apertura, la transformación social, el reconocimiento activo y comprometido de la diversidad desde el ámbito global hasta el local. Es más, será un aporte significado cuando se explique la relación entre la interculturalidad y la prevención de conflictos socioambientales.

Por lo tanto, en los siguientes apartados de la presente, se elaborarán los temas de las barreras socioculturales: empresa minera y comunidades, la interculturalidad y el desarrollo de los conflictos, y finalmente las conclusiones.

METODOLOGÍA

Para el abordaje del presente estudio se utilizó el método cualitativo y con la ayuda de las técnicas de la entrevista en profundidad y la observación participante, se logró vislumbrar los factores de la interculturalidad que actúan en el proceso del conflicto socioambiental.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Barreras socioculturales: empresa minera y comunidades

La coyuntura social y ambiental que en la actualidad estamos viviendo es realmente complejo, contradictorio, paradójico y algunas veces incomprensible. Pues, estamos ante dos paradigmas que están opuestos y como es lógico entran en competencia, por un lado, hay una tendencia hacia el desarrollo económico, la uniformización tecnológica, al monoculturalismo, y a la acumulación privada, y por otro, también es compleja, pues incentiva la diversidad cultural, el respeto a las tradiciones, prácticamente busca el respeto al modo de vivir de las personas, lo cual no es otra cosa que la “incompatibilidad de intereses” (Gouley, 2005).

En otras palabras, se está hablando del modelo neoliberal y su contrapuesta que en este caso sería la interculturalidad. Resulta que ésta última también produce, pero para servir a la vida, y no para servir en exclusiva al lucro, y tiene como objetivo el equilibrio,

“porque tiene todo que ver con las relaciones entre los seres humanos, con la naturaleza y con Dios” (Nuñez & González, 2014). Por lo tanto “promueve la relación, el reconocimiento, la colaboración y el diálogo respetuoso” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017). Desde mi punto de vista, es la armonía con la comunidad de la vida y la inclusión de todos los seres humanos, por lo tanto, opta por vivir mejor, con menos discriminación, exclusión social, y precisamente se busca ésta transformación desde uno de los pilares de la sociedad que en este caso es la economía sostenible.

Como verán los factores socioculturales de dos grupos distintos, y en este caso refiriéndonos a las empresas mineras y comunidades campesinas, están regidos por una serie de elementos y percepciones que requieren abrir nuevos caminos para mejorar la comunicación y relación de ambos actores sociales. El cual, a nivel conceptual:

La interculturalidad pone el acento en las relaciones interétnicas por ser en ellas donde se producen los conflictos entre los mismos. La consideración del contacto entre dos grupos es lo que permite abordar el carácter conflictual de las relaciones entre culturas; dicho de otro modo: pasar del mero reconocimiento de la diversidad cultural y de la coexistencia entre los grupos (...) a poner el foco de atención en la interrelación entre estos, lugar en el que se dan las tensiones, buscando el establecimiento de relaciones interculturales igualitarias (Rodríguez, M. 2018, pág. 220).

A este respecto, las relaciones interculturales entonces es la interrelación entre la empresa minera y las comunidades. Así a nivel práctico y cotidiano, lo intercultural, se expresa entre los individuos que conforman cada comunidad, cada grupo, lo cual ayuda a la prevención de los conflictos socioambientales.

Entonces, “una distinción se impone entre "lo inter-cultural" entendido como el encuentro / desencuentro cultural de dos grupos, y la "interculturalidad" como proyecto político que permite establecer un diálogo entre culturas” (Gouley & Kuramoto, 2007, pág. 46). Por ello:

Eliane Karp (2014), dice que la problemática de la gestión de conflictos sociales en comunidades campesinas y nativas pasa por una serie de dificultades de interpretación del Estado y las empresas, de las dinámicas políticas, culturales sociales y económicos, de las poblaciones indígenas y campesinos indígenas en la medida que no existe canales o vías institucionales de gestión de conflictos sociales en contextos indígenas o campesinos. Es necesario que el Estado y el empresariado analicen y resuelvan los conflictos en ámbitos rurales indígenas y no indígenas desde el enfoque intercultural. También se necesita implementar una cultura de dialogo con las comunidades originarias y que cada gobierno de turno actúe con respeto a los tratados nacionales e internacionales de promoción y derechos indígenas.

Bajo estas aseveraciones, es que acudimos al enfoque de interculturalidad para entender, explicar, y sobre todo tratar las múltiples diferencias que puede existir entre las empresas mineras y comunidades campesinas, por lo mismo “la interculturalidad aparece como un término analítico y multidimensional para entender las relaciones interétnicas y/o entre-culturales” (Tipa, 2018).



Respecto a la interculturalidad, Norma Fuller, ha sido una de las principales promotoras de investigaciones relacionados a éste tema, precisamente con ese motivo publicó su obra titulado "Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades", en ella dice que para todo los problemas socioculturales el fenómeno de la interculturalidad debe ir acompañado de acciones encaminadas a superar las causas que dieron origen al conflicto (Fuller, 2002), y desde nuestro punto de vista lo que nos brinda el enfoque intercultural es la concertación diálogo y negociación entre empresa y comunidad, de ese modo reducir los conflictos socioambientales que se viene presentando a nivel nacional, o como decía Carmen Ilizarbe (2002). En su obra titulada "Democracia e interculturalidad en las relaciones entre Estado y sociedad" concluye diciendo que, ante los conflictos opuestos existe es necesario generar espacios, canales y lenguajes nuevos que permitan a la sociedad a entablar un diálogo basado en la equidad y la apertura. Es más, esto parece no haber ocurrido en Yauricocha, al contrario, se han generado una serie de conflictos sociales y ambientales, situación que hace que finalmente se dé el enfrentamiento entre empresa y población (comunidades). Sin duda este caso no es un hecho aislado ya que en muchas partes del mundo se han dado este tipo de enfrentamientos como en Canada, EE.UU. Japón, México y otros países.

La interculturalidad y el desarrollo de los conflictos

En los últimos años en el Perú, ha aumentado de manera significativa el número de concesiones mineras y de hidrocarburos que comprometen el medio ambiente y con ellos han crecido los conflictos sociales, comprendida como "un proceso complejo en el cual sectores de la sociedad, el Estado y las empresas perciben que sus objetivos, intereses, valores o necesidades son contradictorios y esa contradicción puede derivar en violencia" (Defensoría del Pueblo, 2018). Entonces el conflicto socioambiental es "de manera más intensa, duradera y con agendas mucho más complejas. Han movilizad cada vez a más personas, quienes eventualmente se perciben afectadas o excluidas de los beneficios y las comunidades, autoridades locales e incluso los Gobiernos Regionales, perciben tener poco o insuficiente nivel de involucramiento sobre el uso de las riquezas naturales" (Huamani, Macassi, Alegría & Rojas, 2012).

Por otro lado, para tratar los conflictos socioambientales se debe considerar la relación que existe entre el Estado, la empresa privada y la sociedad civil. Es decir, "una "perspectiva ecopolítica" que nos ayudó a analizar la relación que debe existir entre los tres poderes: poder político representado por los gobiernos, poder económico representado por las empresas, y el poder social representado por los ciudadanos" (Toledo, Garrido & Barrera, 2013). Mientras que desde el punto de vista de Trentini y Sorroche:

Los conflictos socioambientales actuales en Latinoamérica deben ser abordados desde una perspectiva ecopolítica atenta a las fricciones, que permita dar cuenta de las múltiples relaciones de poder y desigualdad en que se inscriben, y de cómo las mismas operan a escala tradicional, nacional y local, configurando formas de explotación, de apropiación, de distribución, de regulación, pero también de activismo y de resistencia. Para esto es



necesario avanzar en la eliminación de esta asimetría entre “lo global” y “lo local”, recuperando la importancia del lugar a partir de una visión no esencialista que permita pensar en ecologías políticas particulares que respondan a *procesos de fricción* específicos (Trentini & Sorroche, 2016, pág. 145).

Por lo tanto, hay que entender que los conflictos se distinguen entre sí, dependiendo de los países en donde se presenta un conflicto, “fundamentalmente por sus efectos y consecuencias, los cuales determinan que un conflicto sea bueno o malo, funcional o disfuncional, positivo o negativo” (Romero, 2003). Por ejemplo, en muchos de los casos también el desenlace de los conflictos permitió de alguna manera a mejorar o reestructurar la organización social, estos conflictos tuvo violentos desenlaces en la historia de la humanidad, desde la formación de los conflictos bélicos como las guerras mundiales que ha tenido como resultado miles de pérdidas humanas.

Este hecho debe hacer entender que “el conflicto es parte natural de la vida. Desde que el hombre apareció en la Tierra ha enfrentado el conflicto y ha ideado formas de solución desde las formas más primitivas hasta las más elaboradas en los tiempos actuales” (Romero, 2003). El conflicto al igual que el problema y la crisis forman parte de “una cadena de acontecimientos” (Tanaka *et al.*, 2007) en el sentido de que uno acontece al otro de manera consecutiva, el problema es la primera fase de la conflictividad, así este problema puede generar un conflicto latente, una divergencia de intereses que luego, al definirse claramente los objetivos, se convierte en conflicto, esto es una contradicción de objetivos y que esa contradicción existe desde la perspectiva de ambas partes; si el conflicto no encuentra mecanismos adecuados de salida pacífica, desembocara posiblemente en una crisis, siendo una desorganización o situación grave de la vida social que generalmente se acompaña de violencia, siendo la situación máxima de tensión del conflicto (Comisión Andina de Juristas, 2006).

Por ejemplo, José Vargas Hernández (2007) en la localidad de Cerro de San Pedro de México, realizó un estudio donde analiza las relaciones de cooperación y conflicto entre compañía minera y las comunidades, los nuevos movimientos sociales y tres niveles de gobierno involucrados; ahí describe que la compañía Minera inicio operaciones a cielo abierto de oro y plata con el apoyo de oficiales de los gobiernos locales, estatales y federal. Los habitantes de esta comunidad apoyados por grupos ambientalistas y Organizaciones No Gubernamentales argumentan que el proyecto contamina las fuentes de agua fresca, además de perturbar el medio ambiente y la ecología de la región.

Por su parte Mario y Henry (2006), en la localidad de Lacsaura, de la Comunidad Campesina de San Pedro de Tongos, del Distrito de Checras, de la Provincia de Huaura perteneciente a la Región Lima, realizó una investigación con el objetivo de diagnosticar el cumplimiento de las responsabilidades del Estado, la calidad de la participación y la viabilidad de la generación de consensos y compromisos entre diversos actores sociales involucrados. Los resultados de esta investigación indican que el problema central es la ausencia de mecanismos de diálogo entre los diferentes actores, la inexistencia del Estado en la comunidad y la falta de disposición a tratar los problemas subyacentes por parte de

los actores más fuertes (rasgo principal); por lo que ambos autores recomiendan que, para la existencia de la paz social se debe construir vías de diálogo y mayor disposición a la búsqueda de soluciones por medio de la concertación en los aspectos sociales, culturales y focos contaminantes por parte del Estado y la Empresa, de la misma manera la Defensoría del Pueblo argumenta que “el diálogo es indispensable para evitar el conflicto y generar paz social y desarrollo económico” (Defensoría del Pueblo, 2017).

De otra parte, podemos decir que es importante construir las vías de dialogo porque justamente, como dice Ana Quintana los conflictos de orden socioambiental “son donde se presentan relaciones de choque y confrontación por las dificultades en la interacción social, la falta de diálogo, la escasa participación de la población en las decisiones públicas, es decir el conflicto es de orden más social y político que exclusivamente técnico” (Quintana, 2010), por lo mismo son conflictos interculturales en donde la:

La difusión de la información y la comunicación cumplen una función clave. Sin embargo, la falta de información ha generado el diseño de políticas y de programas inadecuados, lo que constituye un vector de conflictos. La falta de información impide posibles negociaciones equilibradas y el nivel de responsabilidad entre las empresas mineras y las comunidades locales, además de generar un clima de desconfianza (Gouley & Kuramoto, 2007, pág. 52).

El tema de la falta de información y comunicación ha sido y seguirá siendo uno de los motivos para que se genere y siga creciendo los conflictos de carácter socioambiental, Así como lo confirma los siguientes casos:

Doris Balvin (1995) cuando realiza un estudio multidisciplinario sobre la actividad minero metalúrgico, que desarrolla la empresa norteamericana “SOUTHERN PERÚ COPPER CORPORATION” en las sub-regiones de Tacna y Moquegua, donde se analiza la utilización del recurso agua, suelo y aire. En ella la empresa SPCC ha generado una multiplicidad de problemas ambientales en dos órdenes: la captación y el uso indiscriminado del agua, y la disposición inadecuada de los derechos de su actividad productiva; haciendo evidente el impacto ambiental negativo en las dimensiones ecológicas, económico, social y político, pero sobre todo el recurso agua que ha merecido mayor atención por sus implicaciones sociales, legales, económicos y ecológicos.

Posteriormente Tammy y Kathy (2008), cuando realiza una consultaría en la Región de Madre de Dios, concluyen que la informalidad de la actividad minera practicada en Madre de Dios, da lugar a una agravante situación de caos en el campo laboral, ocupacional y económico. De igual modo, en Alto Chicama (La libertad). El proyecto minero Alto Chicama, ubicado en el Distrito de Quiruvilca, Provincia de Santiago de Chuco, Región de la Libertad, de la empresa Barrick Gold (Canadá). Se realiza la aprobación de EIA, pero sin la debida información a la población y sin la aprobación de los afectados por el proyecto. La empresa minera divide a la población. Igualmente, los campesinos reclaman el derecho a la consulta en Condorhuain - Conito (Ancash) Barrick Gold (Canadá) donde se desarrolló actividades de exploración minera en territorios de comunidades en el cerro

Condorhuain. La población exige la anulación de la resolución 282 – 2002-EM que autorizó la exploración; la empresa minera con argumentos técnicos elaborados por ellos mismos, aduce y no hay restos arqueológicos, que algunos sectores del Estado demostraron lo contrario, sin embargo, el conflicto está latente (Corecami Ancash, 2007).

Por otro lado, en el Valle del Río Grande (Huancavelica) la empresa minera MINSUR (Buenaventura) desarrolla el proyecto minero Antapite, con la explotación de oro. Existe escasez del agua por estar cercana a la costa de Ica y por su mal uso de aguas. La mina viene contaminando el valle del río grande. Su ampliación provocaría la disminución de las aguas y la contaminación que afectaría la producción agropecuaria de los valles de ICA.

De similar manera la población de Laramarca no acepta el desarrollo de la minería en su territorio. Qhishue (Apurímac). Sin embargo, Southern Perú desarrolló exploración minera usurpando la propiedad comunal con el aval del estado. El estado avala que Southern Perú desarrolle exploración minera usurpando la propiedad comunal.

La Asociación Servicios Educativos Rurales. (ONG-SER), en el año 2007 del mes de julio, realizó un documento informativo, sobre la actividad minera informal en Ananea y la contaminación de la cuenca del Río Ramis, causando numerosos conflictos sociales que se manifestaban en las poblaciones, siendo los más afectados los pobladores que viven alrededor de la cuenca del Río Ramis, de tal modo que inclusive la periodista Rosalba Palao, en la revista "Cabildo abierto del SER", realiza un reportaje "Minería Artesanal y Contaminación" en la región de Puno, y concluye con que: más del 5% de la población minera es informal. No cumple con la Ley y explota los yacimientos mineros de manera irracional, sin respetar las normas del medio ambiente y dañando la salud. Asimismo, en Ananea y San Antonio de Putina, (al norte de Puno), se hacen llamar "mineros artesanales" a pesar que utilizan grandes maquinarias para su trabajo (Palao, 2009).

Finalmente, La Defensoría del Pueblo en la Nota de Prensa N°010/OCII/DP/2018, registró 169 conflictos sociales a diciembre de 2017, de los cuales 119 conflictos están activos y 50 latentes. Y de acuerdo con el Sistema de Monitoreo de Conflictos Sociales (SIMCO), la distribución territorial de los conflictos reportados se concentra en Áncash la mayor cantidad de casos (27 conflictos), seguida de Puno (15 casos) y Apurímac (13 casos) (Defensoría del Pueblo, 2018). En cuanto a la tipología de los conflictos, los casos socioambientales son los más numerosos (71.0%). De estos, el sector minero registra el mayor número de conflictos socioambientales (65.0%). Registrándose 47 acciones colectivas de protesta (Defensoría del Pueblo, 2017).

Tabla 1

Perú: Conflictos Sociales, Según Tipo, diciembre 2017

Tipo	N° Casos	%
TOTAL	169	100%
Socioambiental	120	71%



Tipo	N° Casos	%
TOTAL	169	100%
Asuntos de gobierno nacional	13	7.7%
Asuntos de gobierno local	14	8.9%
Comunal	8	4.7%
Demarcación territorial	4	2.4%
Asuntos de gobierno regional	3	1.8%
Laboral	3	1.8%
Otros asuntos	3	1.8%
Cultivo ilegal de coca	0	0%
Electoral	0	0%

Fuente: Defensoría del Pueblo – SIMCO

Frente a esta situación, la Defensoría del Pueblo (2018) alerta a las autoridades correspondientes para que actúen prioritariamente en la atención de treinta y cuatro situaciones que pueden derivar en conflicto si no son atendidas oportunamente.

CONCLUSIONES

La interculturalidad plantea el desarrollo equitativo tanto de los conocimientos de las culturas indígenas como de las culturas universales.

La interculturalidad no es una característica natural de las sociedades complejas, sino, el objetivo al que debemos llegar para articularnos internamente, esto mediante la comunicación, concertación, diálogo y negociación; pero reconociendo las diferencias y guardando el respeto a lo diferente.

Una sociedad intercultural es aquella en donde se da un proceso dinámico, sostenido y permanente relación, comunicación y aprendizaje mutuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amycos. (2018). *Unidad didáctica par trabajar la interculturalidad en el aula*. Burgos: Editorial Amycos.
- Balvin, D. (1995). *Agua minería y contaminación. El caso Southern Perú, Ilo*. Lima: Editorial Asociación Civil Labor.
- Bernabé, M. D. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 65-75.
- Borboa, M. A. (2006). La interculturalidad: Aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre "Yoris" y "Yoremes". *Revista Ra Ximhai*, 45-71.
- Comisión Andina de Juristas. (2006). *Gestión de conflictos sociales*. Lima: Editorial CAJ.
- Corecami Ancash, C. D. (2007). Perú: Comunidades de Ancash afectadas por la minería marchan este lunes. *Revista Servindi - Servicios de Comunicación Intercultural*, 1-2.
- De Vallescar, D. (2013). Interculturalidad, espacio entreculturas y la referencia ético-moral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 57-68.



- Defensoría del Pueblo. (2017). *El valor del diálogo. Adjuntía para la prevención de conflictos sociales y la gobernabilidad*. Lima: Editorial Defensoría del Pueblo.
- Defensoría del Pueblo. (2017). *Reporte de conflictos sociales N° 166*. Lima. Obtenido de <http://www.defensoria.gob.pe/conflictos-sociales/glosario.php>
- Defensoría del Pueblo. (09 de enero de 2018). La Defensoría del Pueblo registró 169 conflictos. *Portal de Noticias. Nota de prensa N° 010*, págs. 1-1. Obtenido de <http://www.defensoria.gob.pe>
- Defensoría del Pueblo. (2018). *Reporte de conflictos sociales N° 168*. Lima. Obtenido de <http://www.defensoria.gob.pe/temas.php?des=3>
- Fuller, N. (2002). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Editorial PUCP.
- Gouley, C. (2005). *Conflictos mineros, interculturalidad y políticas públicas: el caso de Las Bambas, provincias de Cotabambas y Grau, departamento de Apurímac*. Cusco: Editorial Centro Bartolome De Las Casas.
- Gouley, C., & Kuramoto, J. (2007). Conflictos mineros, interculturalidad y políticas públicas: el caso de Las Bambas, provincias de Cotabambas y Grau, departamento de Apurímac. *Revista Economía y Sociedad*, 46-54.
- Huamani, G., Macassi, S., Alegría, J., & Rojas, T. (2012). *Hacia una mejor gestión de los conflictos socioambientales en el Perú*. Lima: Editorial CIES.
- Ilizarbe, C. (2002). Democracia e interculturalidad en las relaciones entre Estado y sociedad. En N. Fuller, *Interculturalidad y política* (págs. 77-104). Lima: Editorial PUCP.
- Karp, E. (2014). *El Perú invisible en busca de los derechos indígenas y globalización*. Lima: Editorial Planeta.
- Martin, V., & Holguin, A. (2017). Hacia un nuevo Nosotros: La Interculturalidad como espacio para la pregunta por el Otro. *Revista de Filosofía*, N° 87, 71-82.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). *Incorporación del enfoque intercultural en los procesos de formación del talento humano en salud, para el cuidado de la salud de pueblos indígenas en Colombia*. Bogotá. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Incorporacion-enfoque-intercultural-formacion-ths-pueblos-ind%20C3%ADgenas.pdf>
- Núñez, D. M., & González, C. (2014). *Interculturalidad como horizonte y posibilidad de relaciones hermanas*. República Dominicana: Editorial Centro Cultural Poveda.
- Palao, R. (2009). Minería artesanal y contaminación. *Rivista Cabildo Abierto del SER*.
- Quintana, A. P. (2010). El conflicto socioambiental y estrategias de manejo. En PrevCom-PCM, *Modulo 2: Resolución constructiva de conflictos sociales* (págs. 90-104). Lima.
- Quintanilla, T., & Maguiña, K. (2008). *Masa allá de la explotación del oro: grupos sociales afectados. Documento final. Madre de Dios*. Lima: Editorial ProNaturaleza y Movimiento EL POZO.
- Rios, M., & Armas, H. (2006). *Estudio de casa de la comunidad campesina San Pedro de Tongos y la empresa minera los queñuales S.A.*. Lima: Ediciones Nova Print SAC.
- Rodríguez, M. (2018). Aportes para el desarrollo de prácticas interculturales con perspectiva coeducativa en centros escolares: La educación social como herramienta de cambio en el ámbito reglado. *Revista En clave pedagógica*, 53-59.



- Rodríguez, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*. Nº. 60, 217-236.
- Romero, S. A. (2003). Teoría del conflicto social. *Revista Asopdes*, 1-16.
- Salzmann, T. (2017). El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación. *Revista Cultura y representacioness sociales - GRS*, 101-132.
- Secretaría de Gestión Social y Diálogo, S. (2018). *Willaqniki N°1-2018 De la gestion del conflicto a la gestión del desarrollo*. Lima.
- Tanaka, M., Huber, L., Diez, A., Ricard, X., & De Echave, J. (2007). Minería y conflictos sociales. *Revista Economía y Sociedad* 65, CIES, 7-17.
- Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad - Revista de Educación*, 56-71.
- Toledo, V., Garrido, D., & Barrera, N. (2013). Conflictos socioambientales, resistencias ciudadanas y violencia neoliberal en México. *Revista Ecología Política*, 115-124.
- Trentini, F., & Sorroche, S. (2016). Repensando los conflictos socioambientales desde una ecogubernamentalidad en fricción. *Revista Estudios Políticos*, 132-147.
- Unesco. (2017). *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*. Colombia: Editorial Catedra UNESCO.
- Vargas, J. (2007). Cooperacion y conflicto entre empresa, comunidad, nuevos movimientos sociles y el papel del gobierno. *Revista Delaware de Estudios Latinoamericanos*, 8-25.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.



FOCALIZACIÓN Y TOPICALIZACIÓN EN LOS ENUNCIADOS QUECHUAS: UN REPASO A LA GRAMÁTICA FUNCIONAL DEL RUNASIMI

FOCUSING AND TOPICALIZATION IN THE QUECHUAS STATEMENTS: A REVIEW OF THE RUNASIMI FUNCTIONAL GRAMMAR

Niel A. Palomino Gonzales
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
nielpalomino@yahoo.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad realizar un repaso sobre la gramática funcional del quechua. Es decir, explora, muestra y explica las funciones comunicativas y pragmáticas de tópico / comentario, soporte/ aporte y el fenómeno de focalización en los enunciados quechuas. En el quechua, el tópico es marcado por los sufijos *-qa* y *-ri* y los focalizadores o marcadores de relieve son los sufijos *-pas*, *-mi*, *-lla (n)*, *-ña*, *-ta(n)*, *-paq*, *-pi(n)*, *-wan*, entre otros.

Palabras clave: Foco, tópico, tema, rema, soporte, aporte, sintaxis quechua

ABSTRACT

*He purpose of this article is to review the functional grammar of Quechua. That is, it explores, shows and explains the communicative and pragmatic functions of topic / comment, support / contribution and the phenomenon of focus on Quechua statements. In Quechua, the topic is marked by the suffixes *-qa* and *-ri* and the focusers or highlighters are the suffixes *-pas*, *-mi*, *-lla (n)*, *-ña*, *-ta (n)*, *-paq*, *-Pi (n)*, *-wan*, among others.*

Keywords: Focus, topic, topic, row, support, contribution, Quechua syntax

*Autor para correspondencia: nielpalomino@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

De la gramática valencial a la pragmática y a la gramática textual. En 1959, el lingüista francés Lucien Tesnière en su libro póstumo *Elementos de sintaxis estructural*, propuso un modelo de análisis gramatical denominado Gramática Valencial o Gramática de las Dependencias. Dos aspectos resaltan en este modelo. Primero, un cuestionamiento al análisis estructuralista centrado únicamente en las palabras aisladas de la oración. Segundo, el análisis de las relaciones o conexiones de dependencias entre las palabras que integran un enunciado. Para Tesnière, el vínculo de las palabras en una oración se da de manera jerárquica en el cual, el subordinador es llamado regente y el subordinado, regido. Los elementos regidos constituyen en esa relación de dependencias un nudo central. Los elementos del nudo pueden ser imprescindibles llamados actuantes de la acción y otros, son elementos prescindibles denominados circunstantes.

Los actuantes son tres: sujeto, objeto y predicativo. La palabra clave de los actuantes es el verbo que afecta u organiza a los actuantes. Las valencias dependen de la cantidad de presencias o ausencias de los actuantes que convoca el verbo. Así, un verbo puede ser:

- **Avalente**, cuando no necesita ningún actuante.
- **Monovalente**, cuando convoca solo a un actuante.
- **Bivalente**, cuando exige la presencia de dos actuantes.
- **Trivalente**, cuando el verbo hace posible la presencia de los tres actuantes.

Por su parte, en la década de los 60 del siglo pasado, el lingüista holandés Simon C. Dik, propuso otro modelo de análisis oracional, similar al modelo de Tesniere. A este modelo se le llamó Lingüística funcional. Según Dik, la lengua es un instrumento de interacción social; es decir, tiene como función suprema la comunicación. Entonces, según esta gramática hay que analizar o estudiar a la lengua en su uso, es decir, en su función comunicativa.

Estos modelos de análisis la de Tesniere y Dik, cimentaron las bases de la Gramática Generativa Transformacional de Chomsky y abrieron camino para la Pragmática y la Lingüística Textual.

Efectivamente, Simon Dik, en su libro *Gramática funcional* (1981; 136 - 137) reconoce y propone dos funciones pragmáticas para especificar el estatus informativo de los constituyentes de la oración en relación con el marco comunicativo en que son utilizados. Estas funciones pragmáticas son:

- Funciones intraoracionales: tópico y foco. (De carácter paradigmático)
- Funciones extraoracionales: tema o soporte y rema o aporte. (De carácter sintagmático).

Simon Dik y los integrantes de la Escuela Funcionalista de Ámsterdam, J. T. Platt. W. A. Cook, se dieron cuenta de que las oraciones o enunciados informativos son respuestas a una serie de preguntas tácitas. En este sentido, las oraciones enunciativas constituyen la información conocida; por su parte, la pregunta, y la respuesta a dicha pregunta, constituye la información desconocida o nueva. Ejemplo.

PREGUNTA		RESPUESTA	
APORTE	SOPORTE	SOPORTE	APORTE
¿Quién	Escribió la canción Valicha?	La canción Valicha la escribió	Miguel Ángel Hurtado.

Al respecto, para Mendenhall, citado por Salvador Gutiérrez, (1997) en la estructura informativa se pueden distinguir dos funciones: soporte/ aporte.

- a) **La función soporte.** Llamada también tema, es todo aquello que nos transmite la información conocida, supuesta o supuestamente conocida. Responde a los interrogativos
- b) **La función aporte.** Denominada también rema, es todo aquello que contiene la información novedosa, supuestamente desconocida por el interlocutor.

La identificación del soporte o aporte se precisa a través de una serie de preguntas y respuestas. Ejemplos.

PREGUNTA		RESPUESTA	
APORTE	SOPORTE	SOPORTE	APORTE
Pin	Valicha takita qilqaran?	Valicha takitaqa qilqaran	Miguel Ángel Hurtadun.



¿Quién	Escribió la canción Valicha?	La canción Valicha escribió	Miguel Ángel Hurtado.
Imatan	Miguel Ángel Hurtadu qilqaran.	Miguel Ángel Hurtadu qilqaran	Valicha takita.
¿Qué	Escribió Miguel Angel Hurtado?	Miguel Angel Hurtado escribió	la canción Valicha.
Maymantataq	Karan Miguel Angel Hurtaduri?	Miguel Angel Hurtado karan	Acopiyamantan.
¿De dónde	Era Miguel Ángel Hurtado?	Miguel Ángel Hurtado era	de Acopía.

Y la diferencia consustancial entre soporte y aporte radica en que la información nueva o aporte, y solo ella, puede aceptar una negación No A sino B; mientras que el soporte no acepta dicha negación. Ejemplo.

- Manan Alomía Robleschu, Miguel Ángel Hurtadun Valicha takitaqa qilqaran. (Miguel Ángel Hurtadun es aporte).

No Alomía Robles, sino, Miguel Ángel Hurtado escribió la canción Valicha.

- Mana Kuntur pasatachu, Valicha takipunin Miguel Ángel Hurtaduqa qilqasqa. (Valicha takipunin es aporte).

No El cóndor pasa, sino, Valicha fue escrita por Miguel Ángel Hurtado.

- Manan Sanqararamantachu, Aqupiyamantan Miguel Ángel Hurtaduqa karan. (Aqupiyamantan es aporte).

No de Sangarará, sino de Acopía era Valicha.

El tópico, marco o circunstante

Concepto.- En lingüística, se denomina tópico a una palabra o frase que presenta a una oración y señala algún contexto o circunstancia en el cual se realiza la oración o idea que se expresa. David Crystal en su *Diccionario de lingüística y fonética* (552 - 553), explica ampliamente:

“El tópico de una oración es la entidad (persona, cosa etc.) sobre la que se dice algo, mientras que la aserción que se hará sobre esta entidad es el comentario. El tópico coincide a menudo con el sujeto de una oración (p. ej.) Un cliente/ va hacia la puerta, pero no es necesario que sea así (p. ej. Ahí tienes al conductor/ que te llevó). A veces se le denomina ‘sujeto psicológico. Hablamos de topicalización cuando un constituyente se mueve a la posición inicial de la oración para funcionar como tópico’”.

Según David Crystal, el tópico puede ser también el mismo sujeto en algunos casos. Lo cierto es que, como se verá más adelante, el tópico está separado de la misma oración y su presencia en la oración no es necesaria. Los lingüistas alemanes, han llamado al tópico como sujeto psicológico. Según ellos, el sujeto psicológico, es aquello en el cual el declarante de la oración quiere hacer pensar al oyente, antes de decirle la oración. Así, por ejemplo si digo: **En lo referente a Kilku Warak’a, él escribió hermosos poemas en quechua.** Los componentes de esta expresión se organizarían de la siguiente forma.

Tópico (Sujeto psicológico)	Comento	
	Tema	Rema



	(Sujeto real)	
En lo referente a Kilku Warak’a	él	escribió hermosos poemas en quechua

Tópico (Sujeto psicológico)	Comento	
	Tema (Sujeto real)	Rema
Mamaypa ñiswasqan hinapas,	payqa	uchuychanmantas kaypi tiyasqa.
Como me cuenta mi madre,	ella	vivía aquí desde muy pequeña.

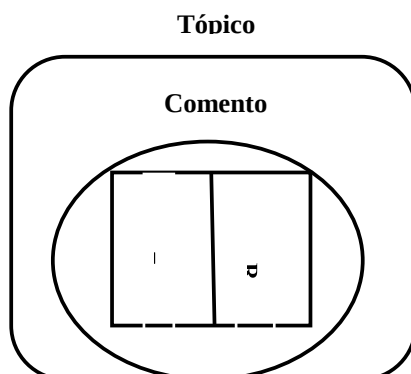
De la misma forma, sobre el tópico, la lingüista mexicana Elizabeth Luna Trail y sus compañeras en *Diccionario Básico de Lingüística*, dicen:

“Para algunos lingüistas el tópico y el comentario son correspondientes a la dicotomía tradicional de sujeto y predicado. Otros han especificado también que lo que funciona como tópico no es el sujeto gramatical sino el psicológico. Es cierto que los tópicos suelen constituirse por temas, pero no necesariamente coinciden con temas porque no todo tema constituye tópico”. (Luna, 2005; 1126).

Luna Trail, dilucida que el tópico puede ser tema o soporte, pero no todo tema funcionará como tópico. De esta manera, queda demostrado que hay una diferencia notoria entre tópico y tema. Cuando en una oración el sujeto se presenta a sí mismo y habla de sí mismo, las palabras presentadoras son tópico y el tema es el elemento catafórico.

Tópico (Sujeto psicológico)	Comento	
	Tema (Sujeto real)	Rema
Nuqamantaqa,	nuqapunin	wasiyta ruwarparisak.
Por mí,	yo mismo haré	mi casa.

Por otra parte, como se puede notar en los párrafos anteriores, el tópico viene dicotómicamente vinculado con el comentario. Este último, el comentario o comentario, es toda la oración completa constituida por un tema y un rema, tal como presentamos en este esquema.





Este esquema nos permite concluir con la afirmación de Juan Carlos Moreno Cabrera, el lingüista español en su libro *Curso Universitario de Lingüística General*, nos precisa: "[...] la oración se estructura en dos elementos esenciales que son el tópico y el comenario. El primero, es un sintagma que nos especifica sobre qué estamos hablando y el segundo es una oración completa que hace referencia un suceso relativizado a lo denotado por el tópico". (Moreno, 2002; 446).

Enunciado		
Tópico	Comentario u oración	
	Tema	Rema
Paykunamantaqa,	suwapunis apanman karan	kawallutaqa.
Según ellos,	el ladrón pudo haber hurtado	al caballo.
Kunapunin, Sikuwanipi,	tiyayqa	wasichakushan.
Ahora mismo, en Sicuani,	mi tía	está haciendo su casa.
Pisqapunin,	Nuqak	wayqiykunaqa.
Exactamente cinco,	son mis	hermanos.
Ichapascha,	chayrunaqa	suwapas kanman.
Posiblemente,	ese hombre	pueda ser ladrón.
Arí,	quyayqa	killapanpa llaktamanta.
Efectivamente,	mi esposa	es de Quillabamba.

Características generales de los tópicos

El tópico se caracteriza por ubicarse al inicio de la expresión, por ser separable, por ser optativa y ser no excluyente. Veamos esto de manera detallada.

- Se ubica al inicio de la expresión.** En vista de que el tópico debe enmarcar al comentario u oración, este se ubica generalmente al inicio del enunciado como marco o circunstancial. Ejemplo.

TÓPICO	TEMA	REMA
Chakraykupin,	Taytay	sarata hallmashan.
En nuestra chacra,	mi padre	está aporcando el maíz.
Mulinupin,	Panay	p'achata qhatun.
En El Molino,	mi hermana	vende ropas.
Paymantaqa,	Filisyanuqa	manan llank'anmanchu.
Si por él fuera,	Feliciano	no trabajaría.
Amaruchay,	Bikir wayqiykita	waqhamuy.
Amarito,	llama a tu hermano	Bécquer.
Kay quwikunataqa,	mamitayña	sipirapunqa kunallan.
A estos cuyes,	ya mi mamá	Ha de matar ahorita.



En caso de que la oración sea interrogativa, en quechua, el tópico es marcado por el sufijo -ri y cuando viene en posición inicial, queda fuera de la interrogación separado claramente una pausa. En posición interior se convierte en soporte.

- Kay t'ikatarí, pitaq apamusqa? (Kay t'ikata es tópico).
- Pitaq kay t'ikatarí apamusqa? (Kay t'ikatarí es soporte).

b. **Es separable.** Se separa del resto de la oración mediante una pausa y se marca con la coma. El tema nunca se separa con pausa del rema. Gutiérrez dice: "Los tópicos se parapetan entre pausas y, normalmente, eligen la posición inicial". (1997; 47).

Enunciado		
Tópico	Comento	
	Tema	Rema
Makinwanmi,	mamay	challwata hap'irparin.
Con su mano,	mi mamá	solía coger al pez.
Saqsayhuaman patapiqa,		ch'ullakutillan tuparanchis.
En la planicie de Saqsayhuaman,		Solo una vez nos encontramon.
Manan, t'antataqa		manan rantimuranichu.
No, al pan,		no lo he comprado.
Shaynaqa, kunanpunipas		ripuymanmi.
Si es así,		ahora mismo me iría.
Kay urqupin,	Pulisiyakuna	uk runata wañuchisqaku.
En este cerro,	los policías	Habían matado a un hombre.

c. **Es optativo.** Su presencia en la oración es opcional y no obligatorio. De tal manera que se le puede sacar y el retiro no afecta a la comprensión del enunciado; mientras que la organización de los enunciados en soporte/aporte es obligatoria (aun cuando falte el soporte porque está tácito). Veamos.

Con tópico

Enunciado		
Tópico	Comentario	
	Tema	Rema
Llaktaypiqa,	llapallaykun llank'ayku	Kinuwata.
En mi pueblo,	todos trabajamos	quinua.
Puquypiña,	tunasllatapas	apachimusayki.



Ya en tiempo de lluvia	aunque sea tuna	te mandaré.
Shayna kaqtinqa, chay llaktata,		amaña riyñachu.
Si es así, a ese pueblo,		ya no vayas más.

Sin tópico

Enunciado	
Tema	Rema
Llapallaykun llank'ayku	Kinuwata.
Todos trabajamos	quinua.
Tunasllatapas	apachimusayki.
Aunque sea tuna	te mandaré.
	amaña riyñachu.
	ya no vayas más.

d. No es exclusivo. En una misma secuencia se pueden incrustar más tópicos.

ENUNCIADO				
TÓPICO	TÓPICO	TÓPICO	COMENTO	
			soporte	Aporte
Sapallansi,	warma kaspá,	wak urqupi	Luwischa	wakanta michik.
<i>Solito,</i>	<i>Cuando era niño</i>	<i>En aquel cerro</i>	<i>Luisito</i>	<i>solía pastear sus vacas.</i>
Qaynaqa,	llaqtaypiqa,	Allpa mankapin	warmikuna	wayk'ukuqku.
<i>Antes,</i>	<i>en mi pueblo,</i>	<i>en olla de barro</i>	<i>las mujeres</i>	<i>se cocinaban.</i>
Papa allaypiqa,	wathiyatan,	sapakutilla,	llapallayku	mihuk kayku.

Diferencias entre tópico y sujeto

A menudo, el tópico se confunde con el sujeto. Sobre ello, Li y Thomson, (citados por Juan Carlos Moreno Cabrera, 2002; 447), proponen las siguientes cuatro diferencias:

- El tópico ha de ser definido, pero el sujeto no tiene por qué serlo.
- El tópico no es un argumento del predicado, no está relacionado sintácticamente con él.
- El tópico no induce concordancia con el verbo.



- d) El tópic no es el sintagma en torno al cual se construyen las estructuras gramaticales o se relacionan diversas estructuras gramaticales.
- e) El tópic, a diferencia del sujeto, debe aparecer siempre en primera persona.
- f) Solo puede haber un sujeto en una oración, pero puede haber varios tópicos.

Clases de tópic

En el libro *Gramática funcional* Dik (1981; 35 - 42) propone esta jerarquía del tópic:

- a) **Newtop (Tópic nuevo).** Es el tópic introducido por primera vez en la oración o el discurso. Desde el punto de vista sintáctico se ubica al final de la oración y prosódicamente se pronuncia con mayor énfasis.
- b) **Givtop (Tópic conocido).** Es el tópic ya mencionado y conocido por el receptor y es mencionado constantemente. Sintácticamente se ubica al principio de la oración y prosódicamente carece de énfasis acentual.
- c) **Subtop (Subtópic).** Es el tópic que subyace detrás del tópic conocido y que es identificable a través de la deducción o inferencia.
- d) **Restop (Tópic recurrente).** Es aquel tópic que habiendo sido mencionado con anterioridad, ya no es mencionado durante algún tiempo considerable, y vuelve a ser considerado. O restablecido nuevamente en el discurso.

Foco o relieve

Concepto. Foco es la relevancia, prioridad, supremacía o importancia que se da a un elemento de una oración o discurso por encima las demás componentes. Dicha relevancia obedece, a la intención que tiene el hablante por dar importancia y exclusividad al segmento oracional.

Al respecto, el Instituto de Cervantes asevera: "En sintaxis y pragmática, la focalización consiste en destacar explícitamente un segmento del enunciado, que constituye el elemento informativo sobre el que se quiere llamar la atención del destinatario. La unidad destacada se denomina foco o relieve".

La marca de foco o importancia se realiza primordialmente con el énfasis o mayor fuerza tonal con que el hablante pronuncia la palabra o frase que quiere destacar. Al ocurrir ello, la palabra o frase focalizada adquiere exclusividad y descarta o excluye a las demás negándole toda posibilidad de aparición. Claudio Pinuer, (2009), dice: "El foco es una función pragmática universal, generalizadamente codificada a través de la entonación".

En tal sentido, en la oración Sumaktapunim Rusaliyaqa punchukunata awasqa.

Si el hablante quiere destacar el encanto que siente por lo que te teje Rosalía dirá.

SUMAKTAPUNIM Rusaliyaqa punchukunata awasqa.

El calificativo SUMAKTAPUNIM es la palabra focalizada y con lo resaltado da a entender que Rosalía teje muy bien, muy hermoso y no mal ni desagradablemente.

Ahora, si quiere resaltar a Rosalía dirá.

Sumaktapunim RUSALIYAQA punchukunata awasqa.

En este caso, el hablante destaca al sujeto Rosalía y da a entender que es Rosalía y no otra persona.

Asimismo, si dice: Sumaktapunim Rusaliyaqa PUNCHUKUNATA awasqa.

El receptor infiere que el hablante destaca al objeto PUNCHUKUNATA y no CHALINAKUNATA, CHUNPAKUNATA ni CH'ULLUKUNATA.

Finalmente, si expresa, Sumaktapunim Rusaliyaqa punchukunata AWASQA.

Notamos que el hablante destaca la acción AWASQA y excluye otras acciones como RANTISQA, MAÑAKUSQA, CHINKACHISQA.

Como se demuestra, el hablante, según su interés, puede focalizar cuantos elementos quiera oportuno destacar. Asimismo, la relevancia obliga al hablante ubicar al elemento focalizado al principio. Sobre el caso, Salvador Gutiérrez, aclara:

“En el interior de un mismo enunciado no podía existir más que una función soporte y una función aporte. La situación cambia respecto a los focos. El hablante puede destacar cuantos constituyentes oracionales considere oportunos. Toda secuencia admite varias focalizaciones, tantas como segmentos funcionales se puedan aislar y tantas, además, como procedimientos enfatizadores podamos emplear”. (Gutiérrez, 1997; 39).

Procedimientos de relieve focal, focalización o énfasis

- a) **Orden.** La anteposición del elemento focalizado a la cabecera de la oración, al que usualmente no le corresponde esta distribución, es uno de los medios más socorridos para establecer el foco.
- b) **Mayor intensidad tonal.** Llamado también Prominencia prosódica por Juan Carlos Moreno. Según Salvador Gutiérrez: “Es una sobrecarga energética que afecta a un segmento con el fin de subrayar su oposición a otro elemento generalmente no esperado”. (Gutiérrez, 1997; 38).
INKA Pachakutiqsi Machupicchutaqa ruwachisqa. (El acento recae sobre la palabra inka).
PACHAKUTIQ incas Machupicchutaqa ruwachisqa. (El acento recae sobre la palabra Pachakuteq).
MACHUPICCHUTAQA inka Pachakutiqsi ruwachisqa. (El acento recae sobre la palabra Machupicchutaqa).
RUWACHISQA inka Pachakutiq Machupicchutaqa. (El acento recae sobre la palabra ruwachisqa).
- A. **Exclusividad y exclusión.** Como la focalización corresponde al plano paradigmático o in absentia como diría Saussure, gracias a la mayor intensidad tonal con que pronuncia, el hablante logra por una parte focalizar o destacar el segmento in presentia y, por otra parte, excluir o descartar a las otras posibilidades latentes o in absentia que podrían reemplazar a la unidad focalizada. En tal sentido, resaltamos un componente de la oración para tácitamente liquidar otra posibilidad.



INKA Pachakutiqsi Machupicchutaqa ruwachisqa. (Mana qhipukamayukchu).
PACHAKUTIQ incas Machupicchutaqa ruwachisqa. (Manan Atawallpachu).
MACHUPICCHUTAQA inka Pachakutiqsi ruwachisqa. (Manan Pikillaktatachu).
RUWACHISQA inka Pachakutiqmi Machupicchutaqa. (Manan ruwasqachu).

B. Operadores de foco. Se les denomina así a un conjunto de signos que de por sí destacan la relevancia de determinados funitivos de la secuencia y que a la vez generan presuposiciones, generalmente para negar su validez. Son de este tipo, las preposiciones y las conjunciones. En el caso del quechua, a falta de preposiciones y conjunciones, el relieve focal se establece con los siguientes sufijos: PAS, MI, LLA (N), ÑA, TA(N), PAQ, PI(N), WAN, etc.

- PuqyukunaPAS kawsayniyukmi kanku.
HASTA los puquiales tienen vida.
- Machullaña kaspasPAS taytayqa llank'allashanmi.
AUN siendo anciano, mi papá continúa laborando.
- WarmikumaPAS sarataqa yapuysiwan kun.
INCLUSO las mujeres nos ayudan a sembrar el maíz.

- IstirLLAN liyiytaqa yachan.
Solo Esther sabe leer.
- Kay iskay irqichakunaqa ñan mihurunkuÑA.
Estos dos niños ya han comido.
- LiwiTAqatan risakqa.
A Livitaca es donde voy a ir.
- WawayPAQMI qay qulqiqa.
Para mi hijo es este dinero.

Clases de foco

Siguiendo a Dik, Juan Carlos Moreno Cabrera, considera que existen dos tipos de foco.

Foco Informativo. Es el componente oracional que corresponde a la información nueva. Es la respuesta al pronombre interrogativo. Ejemplo:

- a) Piwaytak tupamuranki Limapiri? (¿Y en Lima, con quién te encontraste?)
WAYQIYWANMI Limapiqa tupamurani. (Con MI HERMANO me encontré en Lima).
- b) Maypitak tupamiranki waykiykiwanri? (¿Y con tu hermano dónde te encontraste?)
LIMAPIN tupamurani wayqiywanqa. (En LIMA me encontré con mi hermano).
- c) Imatataq ruwaranki Limapiri? (¿Qué hiciste en Lima?)
TUPAMURANIN wayqiywan Limapiqa. (Me ENCONTRÉ con mi hermano en Lima).

Foco Contrastivo. Es el elemento elegido o preferido sobre un conjunto de alternativas. Sus principales operadores de foco son adverbio de limitación o exclusividad o, en el quechua, sufijos con ese valor como LLA(N), ÑA(N).

- a) Nicasiyullan kay iskuylamanta allin bula hayt'ak.
(De esta escuela, únicamente Nicasio sabe jugar fútbol).
- b) Hilatinallatan mihukurani uspitalpiqa.
(En el hospital solamente gelatina he comido).
- c) Lunistañan risak wankumanqa.
(De todos los días YA es lunes iré al banco).



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el quechua como queda demostrado líneas arriba, es posible hallar unidades lingüísticas que cumplen las funciones informativas y pragmáticas de soporte / aporte, tópico / comentario y los procedimientos de focalización. Al respecto, el PhD en Lingüística Rodolfo Cerrón – Palomino, en su monumental Lingüística quechua asevera: “De todos los sufijos mencionados, son los validadores (fundamentalmente –mI, sI, -chA, -chU o sus variantes interdialectales) o el marcador de tópico –qa los que han recibido mayor atención por parte de los estudiosos. El empleo de los mismos, que en el caso de los primeros obedece a razones de relieve (señalando una información nueva), y en el segundo a la focalización de una información proporcionada de antemano, está determinado por exigencias de carácter gramatical [...] como pragmáticas...”. (Cerrón, 2003; 288)

Rodolfo Cerrón, advierte que los sufijos quechuas de topicalización y focalización han sido estudiados. Efectivamente, uno de los primeros lingüistas cusqueños que habla sobre este tema, con conocimiento de causa es Antonio Cusihuamán. Otro de los que hace referencia, aunque de forma somera es el lingüista español Julio Calvo Pérez, él en su libro *Pragmática y Gramática del Quechua Cuzqueño*, dice: “Esta capacidad topicalizadora del quechua contrasta con dos fenómenos generales asociados a la misma: su riqueza morfológica, que impide de hecho las expresiones ambiguas, aunque se conculque el orden general S – O – V; y la existencia de dos morfemas periféricos de carácter topicalizador (–qa) y validador focalizador (–mi/-n (ante vocal)). (Calvo, 1993; 41). En efecto, el quechua es una lengua que pocas veces se presta para la ambigüedad. Este rasgo importante, es gracias a la capacidad topicalizadora. Es decir, el tópico quechua como presentador, da claridad fundamental a los enunciados.

El marcador de tópico en quechua es el sufijo –qa, cuando se trata de oraciones enunciativas, en cambio, las oraciones interrogativas se topicalizan con el sufijo –ri. Este resultado coincide con lo que afirma, el acertado y destacado quechuólogo cusqueño Antonio Cusihuamán, quien dice: “Hay dos enclíticos de este tipo: 1) introductivo –qa y 2) responsivo-ri. Estos enclíticos se excluyen el uno al otro en la misma oración, y su posición en la palabra es siempre final”. (Cusihuamán, 1976).

Según Juan Carlos Moreno Cabrera hay tres clases de lenguas, según como se comportan sus tópicos. Las primeras son aquellas “Lenguas en las que el tópico no está gramaticalizado y conocen el sujeto”. (Moreno, 2002). El quechua, pertenece a esta primera clase, pues como hemos visto, en el quechua se puede diferenciar con claridad el tópico del sujeto. Esto es porque el tópico no está gramaticalizado en el sujeto, tiene independencia.

CONCLUSIONES

Primera: Desde el punto de vista de la Gramática Funcional, el quechua es una lengua en la que es posible encontrar unidades lingüísticas con función de soporte / aporte y tópico / comentario de manera muy frecuente y notoria.

Segunda: Siguiendo a Moreno Cabrera, el quechua se puede tipificar como una lengua con tópico no gramaticalizado y con sujeto conocido, al igual que el castellano.

Tercera: El quechua tiene como principales marcadores de tópico a los sufijos –qa y –ri.

Cuarta: El quechua es una lengua que permite la focalización de sus unidades lingüísticas, a través de la intensidad sonora.

Quinta: El quechua posee como principales operadores de foco a los sufijos –pas, –mi, –lla, –ña, –ta(n), –paq, –pi(n), –wan, –lla(n), –ña(n), etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo Pérez, Julio. (1993). *Pragmática y Gramática del quechua cusqueño*. Cuzco: Centro de Estudios regionales Andinos Bartolomé de la Casas.
- Casas Navarro, Raymundo. (2009). *Introducción a la Lingüística*. Lima: Edit. CEPREDIM.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. (2003). *Lingüística quechua*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de la Casas.
- Cusihuamán G., Antonio. (1976). *Gramática quechua: Cuzco – Collao*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dik., Simon, C. (1981). *Gramática funcional*. Madrid: Sociedad General Española.
- Escandell, Vidal y María, V. (1999). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Edit. Ariel.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Editorial arco libros.
- Mendoza Santander, W. (1993). *Pragmática de la cultura y la lengua quechua*. Cuzco: Centro de Estudios regionales Andinos Bartolomé de la Casas.
- Lázaro Carreter, F. (1971). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Editorial Gredos S. A.
- Lewandowski, T. (1982). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Editorial Cátedra S. A.
- Liceras, Juan M. (1996). *La Adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Luna Trail, E. (2005). *Diccionario Básico de Lingüística*. México DF: Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno Cabrera, J. (2002). *Curso Universitario de Lingüística General*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pérez Torres, (2000). *Diccionario de Lingüística terminología en ema*. Lima: S/E.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística*. Buenos Aires: Editorial Brujas.
- Soto Ruíz, C. (2013). *Quechua Manuel de Enseñanza*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Soto Ruíz, C. (2012). *Runasimi – Kastillanu – Inlis Llamkaymanaq Quilqa Ayacuchu –Chanka*. Lima: Lluvia Editores.



TRANSFORMACIÓN DE LA CATEGORÍA SOCIAL CHOLA, DESDE EL ÁMBITO PRIVADO EN EL ÁMBITO PÚBLICO EN EL CUSCO

TRANSFORMATION OF THE CHOLA SOCIAL CATEGORY, FROM THE PRIVATE AREA IN THE PUBLIC FIELD IN CUSCO

Sandy Bárbara Santisteban Mendoza
Universidad San Antonio Abad del Cusco
sanbjo379@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo explora y descubre cómo la categoría chola va transformando su definición y ganando independencia y reconocimiento social, transgrediendo un orden rígido establecido en el seno de una sociedad post colonialista patriarcal tradicional, dividida en clase, raza y sexo. Un orden fundamentado en el pensamiento dicotómico del ámbito privado versus el ámbito público, entendiéndose, lo privado como sinónimo de lo femenino y doméstico y, lo público como lo masculino y representativo, articulado y justificado por la ideología de la decencia, que a su vez refuerza las concepciones de clase, raza y sexo a partir de las cuales se clasifica y margina a sus habitantes. La chola se vale de la coyuntura socio-económica en los años 50 en la ciudad del Cusco, para abrirse camino como una categoría social visible y pública, contribuyendo a la transformación de estructura social de la ciudad del Cusco.

Palabras clave: Categoría social, chola, transformación.

This essay explores and discovers how the chola category is transforming its definition and gaining independence and social recognition, transgressing a rigid order established within a traditional post-colonial patriarchal society, divided into class, race and sex. An order based on the dichotomous thinking of the private sphere versus the public sphere, being understood, the private as synonymous with the feminine and domestic and, the public as the masculine and representative, articulated and justified by the ideology of decency, which in turn reinforces the conceptions of class, race and sex from which its inhabitants are classified and marginalized. The chola uses the socio-economic situation in the 50s in the city of Cusco, to make its way as a visible and public social category, contributing to the transformation of the social structure of the city of Cusco.

Key words: Social category, chola, transformation.

*Autor para correspondencia: sanbjo379@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente cuando escuchamos o vemos escrita la palabra chola, en el ámbito científico social, la encontramos simplificada como la versión femenina del grupo social representado por el *cholo*, considerado por algunos científicos sociales como un grupo étnico (Mayer, 1979) o grupo social ambivalente dentro de la estructura social del Perú (Quijano, 1980). “La mayoría de los científicos sociales han usado *cholo* para definir a una persona de un status intermedio o transicional, No constituye un estrato claro, sea en la población de la sierra, total, o en pueblos específicos.” (Van Berghes y Primov, 1977). Una posición ambivalente, de intermediario entre la cultura occidental criolla y la cultura





indígena (Mayer, 1979). No obstante, aunque la *chola*, no niega ni contradice ninguna de estas conceptualizaciones y definiciones del grupo étnico (Fuenzalida, 2009) en el cual se la ha asumido como parte de: sus aspiraciones, su visión, su forma de vida, sus ambiciones, tanto para ella, como su familia, la diferencian de los intereses del cholo, como una categoría social independiente, que se manifiesta de forma más concreta a través de sus acciones sociales y económicas (Gotkowitz, 2011). Su posición ciertamente no es pasiva, y no es parte de su naturaleza, mantenerse circunscrita en un espacio privado, doméstico cerrado (Weismantel, 2011), sumida en una posición de pobreza económica perenne, dependiente de hombres igualmente empobrecidos o inestables, sin posibilidad de ofrecerle alternativas concretas de mejoramiento económico y social (Seligmann, 2004). Una gran diferencia con la población femenina criolla y mestiza, constituida por esposas, hijas, nueras, servidumbre, de hombres que se asimilaron rápidamente a la ideología del ámbito público como un espacio masculino, patriarcal, de poder, con mayores posibilidades de obtener derecho en la esfera pública o del aparato estatal, a partir de un cargo u oficio público, o sencillamente encontrarse involucrado en algún asunto público (Boladeras, 1996).

En la presente investigación buscamos explorar y descubrir cómo afectó, la transformación de la categoría *chola*, en la estructura social de la población del Cusco. ¿Cuál fue el impacto ideológico que provocó, en las nociones y conceptualizaciones de raza, clase y sexo (Gregory, 1993), desde la coyuntura histórica, en los años 50, cuando aconteció el terremoto, marcando la necesidad de un giro radical en las actividades socio-económicas de la gente en la ciudad del Cusco?.

Indagaremos a través de la exploración de los simbolismos, significados representativos (Bajtín, 1987) de lo que encierra la dicotomía del espacio privado versus el espacio público y el discurso ideológico de la *decencia*, desarrollado por las elites, para el control, justificación, y regulación del comportamiento y poder de la mujer citadina como la que emigró del campo a la ciudad. Del mismo modo analizaremos el discurso ideológico del *respeto*, a través del cual la *chola* justifica sus acciones sociales, ejerce control, regulación y poder, en el ámbito público (De la Cadena, 2004). El enfoque central de nuestro análisis se encuentra en la transgresión de las reglas de orden patriarcal, donde la posición establecida inicialmente de la *chola*, es invisible, confinada a un espacio físico y social limitado (Degregori, 1993). La transgresión, necesariamente cargada de fuerza tanto ideológica como física, abrirá una vía de diálogo entre los ámbitos privados con los públicos (no por ello cómodo y aceptado en su entereza), no antes visto en la tradicional sociedad cusqueña.

Consideramos que el proceso y transformación en el cual nos estamos enfocando, le da suficiente relevancia y visibilidad a la *chola*, como para considerarla como una categoría social aparte, a una simple forma femenina del término cholo. Afirmamos lo anterior, tomando en cuenta que categoría social es la colección de individuos, quienes, por lo menos tienen un atributo en común, pero que sin embargo no interactúan necesariamente





(Barkan, 2011). Como es el caso de la *chola*. La hemos de encontrar en diversos espacios públicos, sin embargo, esto no quiere decir que exista o se haya formado un movimiento que incluya a todas estas mujeres, que las clasificamos bajo la categoría *chola* (IEP, 1970). Más aún, el poder transgresor que ejercen no se encuentra en su fuerza vociferada por las calles como protesta, muy por el contrario, su recorrido marginal, le concede un poder silencioso e implacable que avanza lentamente a través de sus acciones cotidianas, que aparentemente no parecen estar definidas. “Hay un poder en las formas y otro poder en las áreas no articuladas, márgenes, líneas confusas y más allá de las fronteras externas” (Douglas, 1966).

Nuestro marco de análisis lo plantea la noción dicotómica del ámbito privado versus el ámbito público. Creemos relevante para el análisis, especificar los orígenes de tal noción “La contraposición entre *publicus* y *privatus* proviene de una distinción del derecho romano, que se ha debilitado con el tiempo, nos recuerda Kichner en su libro Aportaciones para la historia del concepto público. También en la vieja tradición jurídica germánica se cuenta con la diferenciación... de lo común y lo particular, que adquiere relevancia en el mundo feudal; a mediados del siglo XVI encontramos a sí mismo el término *privat* en alemán, derivado del latín *privatus*, con un sentido similar al que se atribuye *private* en inglés o *privé* en francés: sin oficio público, sin ocupar cargo público, o posición oficial, sin empleo que lo implique en los asuntos públicos..., Lo privado se contrapone a lo común..., la oposición entre interés común e interés privado o particular confiere autoridad al Estado absoluto como garante de aquél interés común... “el público” se circunscriben al ámbito del poder político y de las “personas públicas” es decir aquellas que ejercen cargos o empleos públicos, en una publicidad representativa” (Boladeras, 1996).

La ciudad del Cusco, desde la conquista española, sufrió una serie de dramáticos cambios históricos sociales, un nuevo orden socio-espacial impuesto desde las ideologías europeas de raza, sexo y clase (Seligmann, 2004). Durante la colonia, los españoles, reprodujeron el modelo romano de distribución del espacio físico, como la división social del ámbito privado versus el ámbito público, afirmando su superioridad a partir de la asignación de un espacio de poder como recordatorio de su derrota sobre la nación conquistada en la creación de la plaza de armas, la cual se define a sí misma contra aquellos que excluye...mujeres de todas las razas, privadas de sus derechos y contenidas dentro de casas y conventos” Esto no cambio después de la declaración de la nueva república, “los fundadores criollos de los nuevos estados andinos, no borrarón la primera conquista, más aún la consolidaron y la americanizaron. Lo hicieron con la ayuda de las dos nuevas forjadas herramientas ideológicas: una forma fortalecida y modernizada de patriarcado y la consolidación triunfante del racismo científico.” (Weismantel, 2001).

Es en este contexto, la designación del discurso representativo, propio del ámbito público, es asignado al sexo masculino, oficialmente relegando a la mujer a un espacio necesariamente privado y más que nada invisible, sin posibilidad de producir





económicamente sin depender de un padre, hermano, esposo o hijo, por ende, sin reconocimiento social público alguno (Gotkowitz, 2011). Una realidad común a las mujeres latinoamericanas de las antiguas colonias "Todas estas mujeres dificultan ganar acceso a la vida pública de sus sociedades, sin importar la clase, raza o nacionalidad... la oposición entre el dominio privado femenino y el mundo de fuera masculino es fundamental para la geografía social del continente" (Arizpe, 1990).

Es curioso que Arizpe, encarna a la mujer mestiza/criolla educada latinoamericana, para quién, la *chola*, no cuenta como una categoría social lo suficientemente presente y representativa de la mujer en el ámbito público, por ende, insiste, en que la sociedad latinoamericana, no posee esferas públicas para las mujeres, revelando una geografía sexualmente dominada por lo "masculino". Sin embargo ¿a qué se debe esta falta de reconocimiento de la *chola*, como pionera abriendo camino al reconocimiento público de la mujer?

Para entender mejor esta figura, nos enfocamos en la ideología de la *decencia* (De la Cadena, 2004) encargada de justificar la jerarquía de clases sociales, la división de razas y la limitación de espacios por género (Gotkowitz, 2011). La decencia está íntimamente relacionada con la conceptualización de pureza de la raza, y la impecabilidad con la cual se sigue las reglas que dictan lo que debe mantenerse dentro de la esfera de lo privado y lo que se debe manifestar en el ámbito público. Lo privado encierra todo lo que no está, claramente definido, lo potencial, el lugar donde las personas se expresan a partir de sus instintos, de sus impulsos, la preparación de la comida que será igualmente ingerida en el seno familiar, el espacio donde no hay límite para los olores intensos, aquí los encontramos a los niños expresándose libremente, aquí los bebés lloran, se les cambia el pañal, las personas conversan libremente, el lenguaje es familiar, íntimo, incluso grotesco, no se habla en tono bajo, al contrario lo coloquial permite levantar la voz, dar alaridos o reír si apremia la conversación o situación. Todo aquello que va en completa oposición al ámbito público, asignado a un espacio oficial, de ángulos definidos, reglas estrictas de comportamiento, silencio, seriedad, limpieza y representación (Bajtín, 1987). En este espacio se reconocen a todos aquellos que ejercen algún tipo de cargo u oficio, y despliegan sus actividades económicas (Boladeras, 1996). La chola, crea una vía de agregación de lo típicamente recluso en un espacio cerrado privado, en lo público, lo reconocido, lo reinserta de manera hábil a partir de la actividad económica que desarrolla en los mercados, en las calles, en las plazas, ella encuentra su oportunidad de salir de la miseria material y social en la cual se la ha relegado en los pueblos aislados de la ciudad y su auge económico, en la coyuntura de la revolución socio-económica que se da en la ciudad, y la crisis económica y política en el país (Weismantel, 2001). Sin embargo, la ideología de la *decencia* la sitúa en una posición de indecente e inmoral ante los ojos de las elites criollas y mestizas, ya que, está rompiendo con los límites jerárquicos de clase, raza y sexo absolutizados por la ideología de la *decencia* y aceptados como tal por la sociedad (Mayer, 1979). Aquí es donde respondemos a la pregunta que nos planteamos respecto a la posición que toma Arizpe respecto a la chola, la ideología de la decencia la





previene de considerar a la chola como una voz representativa de la mujer en el ámbito público.

En la ciudad del Cusco, en los años 50, empezó el pánico moral anti plebeyo como reacción a la creciente inmigración de campesinos, a la ciudad, consecuencia de la crisis económica y política del país, que, junto a la ideología de la decencia, estimulaba y justificaba el asedio y control municipal en los ámbitos donde se movía la *chola*. Durante el pánico moral, las mestizas se convirtieron en la contraparte femenina y urbana de los gamonales rurales: sus ganancias económicas fueron vistas como el producto de una manipulación deshonesta de los precios, "típica de su raza inmoral". Desdeñadas por las élites conservadoras... estas mujeres fueron el blanco principal del control oficial urbano inspirado en una combinación de populismo y decencia que caracterizó a la política regional durante esta etapa (De La Cadena, 2004). En este contexto fue preciso, para la chola idear un discurso a partir del cual pueda validar su condición de mujer de clase trabajadora, que se desarrolla en espacios públicos y refutar la supuesta inmoralidad que se le asignaba por defender sus intereses y derechos. El discurso del respeto surgió como contraparte de la ideología de la decencia, poniendo en evidencia su elemento fuertemente dominador. El respeto como discurso, reconoce la conexión natural que existe entre el desorden como potencial de un nuevo orden, un nuevo patrón de comportamiento social, rompiendo con un orden caduco, insuficiente para la nueva realidad que se empieza a desplegar (Douglas, 1966). Este nuevo orden, le otorga una posición definida a la *chola*, una visibilidad aceptada, respecto a su condición de mujer de clase trabajadora, digna de su producción, de su familia, de su sociedad. El respeto ha de vincular la realidad de la vida campesina con los esquemas morales urbanos, al mismo tiempo le servirá a la chola como herramienta de clasificación y discriminación dentro de su propia condición categórica (Quijano, 1980).

CONCLUSIÓN

En los años 50, en la ciudad del Cusco, después del terremoto que dejó la ciudad devastada, fue necesario replantear las actividades económicas, y es en este contexto donde la chola, a quién tradicionalmente se la ha reconocido como parte del grupo social *cholo*, que surge como consecuencia de la inmigración masiva de campesinos a la ciudad como resultado de los cambios económicos y políticos en el país. La chola surge como una reacción de mujeres de clase trabajadora, empujadas por la necesidad a desarrollarse en el espacio económico, abriendo, forzando una vía de incómoda intimidad entre el ámbito privado asociado con lo doméstico y lo femenino, y el ámbito público asignado a lo oficial, lo masculino, lo visible. Inicialmente, en este ensayo, nos planteamos la pregunta respecto al impacto que tuvo la transformación de la categoría chola en las concepciones de clase, raza y sexo en la sociedad cusqueña. Después de lo analizado y explorado en este ensayo, podemos afirmar que la transformación de la chola desde el ámbito privado incursionándose en el ámbito público, tuvo un relevante impacto, afectando significativamente la estructura social, a partir de la reestructuración de la ideología que ordenaba y movilizaba a los habitantes de la ciudad del Cusco a partir de las nociones de clase, raza y sexo, a través del código de la decencia, una ideología limitante y discriminante, reemplazándola por el discurso respeto, que plantea una reivindicación de la moralidad de la chola como mujer de clase trabajadora, estableciendo una conexión real entre el ámbito privado y el ámbito público, otorgándole a la chola, la posición de ciudadana con reconocimiento público y de sus derechos como tal.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, Lourdes. (1990). *Democracy for a Small Two-Gender Planet*. London: Zed Books.
- Bajtin, M. (1987), *La Cultura Popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Madrid: España: Alianza Editorial S.A.
- Barkan, S. E. (2011), *Sociology: Understanding and changing the social world*, Minneapolis, United States of America, Open Textbooks. <https://doi.org/10.24926/8668.2401>
- Boladeras, M. (1996). *Comunicación, Ética y Política*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la Cultura: Antropología, Literatura y Arte en la perspectiva postmoderna*, Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Degregori, I. C. (1993), *Identidad Étnica, Movimientos sociales y Participación política en el Perú*. En Instituto de Estudios Peruanos, *Democracia, Etnicidad y Violencia Política Andina*. Lima: IEP.
- Degregori, I. C. (Ed.). (2001). *No Hay País Más Diverso: Compendio de Antropología Peruana*. Lima: Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- De la Cadena, M. (2004), *Indígenas Mestizos: Raza y Cultura en el Cusco*, Lima: IEP.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger*. New York: Routledge & Keagan Paul.
- Fuenzalida, F. (2009). Poder, Raza y Etnia en el Perú. En *La agonía del Estado-Nación. Poder, raza y etnia en el Perú contemporáneo*, (pp. 15-83). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Gregory, S. (1993), Race and Resistance: Empowering Difference in Community Politics: *Cultural Anthropology* 8(1): 24-48.
- Gotkowitz, L. (Ed.) (2011). *Histories of Race and Mesoamerican: from Colonial times to Present*. Durham and London: Duke University Press.
- IEP. (1970). *El Indio y el Poder en el Perú: Fernando Fuenzalida, Enrique Mayer, Gabriel Escobar, Francois Bourricaud, Jose Matos Mar*. Colección Perú Problema 4 IEP. Lima: Moncloa-Campodonico Editores Asociados.
- Mayer, E. (1979), Consideraciones sobre lo Indígena. En CEDEP (Ed.), *Perú: Identidad Nacional*. Lima: CEDEP.
- Quijano O. A. (1980). *Dominación y Cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul.
- Seligmann, L. J. (2004), *Peruvian Street Lives: Culture, Power and Economy among Market Women of Cusco*. Chicago: University of Illinois Press.
- Van der Berghe, P. L. y P. Primov, G. (1977), *Inequality in the Peruvian Andes: Class and Ethnicity in Cusco*, Columbia, Missouri: University of Missouri Press.
- Weismantel, M. (2001). *Cholas and Pishtacos: Stories of Race and Sex in the Andes*. Chicago: The University of Chicago Press.

GRADO DE CORRELACIÓN ENTRE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA SATISFACCIÓN LABORAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO

DEGREE OF CORRELATION BETWEEN THE MANAGEMENT OF KNOWLEDGE AND LABOR SATISFACTION IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE INITIAL LEVEL OF THE CITY OF PUNO

Sarita Duran Chambilla

Universidad Nacional del Altiplano – Puno

tarizu78@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo el objetivo principal de determinar el grado de correlación que existe entre la gestión del conocimiento y la satisfacción laboral en las instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad de Puno, durante el año escolar 2017; siendo los objetivos específicos: Evaluar la definición de las tareas pedagógicas para el año escolar correspondiente. Evaluar la responsabilidad con la que las docentes asumen las tareas pedagógicas que se les asignó para el año escolar correspondiente. Señalar la frecuencia con que las docentes se innovan cognoscitivamente para su mejor desempeño pedagógico durante el año escolar. Evaluar la promoción del aprendizaje y la enseñanza en las docentes para su mejoramiento profesional continuo durante el año escolar. Identificar el nivel de satisfacción interna que manifiestan las docentes durante el año escolar 2017 e Identificar el nivel de satisfacción externa que manifiestan las docentes durante el año escolar 2017. El tipo de investigación al que corresponde esta investigación, según su propósito es la investigación básica, el diseño de investigación que se asume es el diseño no experimental correlacional de causa y efecto, los resultados de la investigación demuestran que existe una correlación muy alta entre la gestión del conocimiento y la satisfacción laboral en las instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad de Puno, durante el año escolar 2017.

Palabras Clave: Gestión del conocimiento, satisfacción laboral, tareas pedagógicas, aprendizaje.

ABSTRACT

The present research work had the main objective of determining the degree of correlation that exists between knowledge management and job satisfaction in the educational institutions of the initial level of the city of Puno, during the 2017 school year, the specific objectives being: Evaluate the definition of the pedagogical tasks for the corresponding school year. Evaluate the responsibility with which teachers assume the pedagogical tasks assigned to them for the corresponding school year. Indicate the frequency with which teachers are cognitively innovated for their best pedagogical performance during the school year. Evaluate the promotion of learning and teaching among teachers for their continuous professional improvement during the school year. Identify the level of internal satisfaction expressed by teachers during the 2017 school year and Identify the level of external satisfaction expressed by teachers during the 2017 school year. The type of research to which this research corresponds, according to its purpose is basic research, the research design that is assumed is the non-experimental correlational design of cause and effect, the results of the research show that there is a very high correlation between knowledge management and job satisfaction in the educational institutions of the initial level of the city of Puno, during the 2017.

Key words: Knowledge management, Labor Satisfaction, pedagogical tasks, learning.

INTRODUCCIÓN

En las instituciones educativas no se le da importancia, dentro del campo de la administración de la educación, a la gestión del conocimiento. El término “gestión” se define como “el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el uso de los recursos para lograr los objetivos organizacionales” (Chiavenato, 2004). “Es la habilidad de desarrollar, mantener, influenciar y renovar los activos intangibles llamados capital de conocimiento o capital intelectual” (Saint - Ouge, 1996). La gestión del conocimiento es la gestión de los activos intangibles que generan valor para la organización. La mayoría de estos intangibles tienen que ver con procesos relacionados de una u otra forma con la captación, estructuración y transmisión de conocimiento (Cosío, 1999).

El conocimiento constituye el activo más valioso de cualquier organización en la sociedad de la información. Así, hablamos de la Sociedad del Conocimiento y de la Economía del Conocimiento. La competitividad de las empresas, y por lo tanto su supervivencia, depende de que este conocimiento pueda preservarse y utilizarse de forma eficiente (Chiavenato, 2004)

La gestión del conocimiento se fue definiendo en los últimos años como una filosofía de gestión que provee a las organizaciones los métodos, las técnicas, las herramientas y los protocolos que les permiten aumentar y robustecer el capital intelectual, considerado este como el recurso intangible fundamental para hacer frente a los problemas internos y externos, así también constituye el elemento que le da más valor a las empresas (Ponce y Alabart, 2015).

Manifestaron que la gestión del conocimiento es una serie de pasos y estrategias direccionadas al aprovechamiento y explotación del capital intelectual en las organizaciones para mejorar e innovar los procesos administrativos, y otorgarles un plus o valor añadido a los productos y servicios ofrecidos por las mismas (De la Hoz, Carrillo y Gómez, 2012).

La gestión del conocimiento es la actividad organizacional de creación del entorno social e infraestructura para que el conocimiento necesario pueda ser accedido, compartido, creado y utilizado para realizar el trabajo mucho mejor con el fin de lograr los objetivos y metas.

Los factores que determinan una exitosa gestión del conocimiento, son la definición de la tarea, la responsabilidad, la innovación, el aprendizaje y la enseñanza y, finalmente, la calidad. (Cosío, 1999). Seguidamente se explica en forma breve en qué consisten estos factores: a) Definición de la tarea: Este factor se refiere a la determinación del propósito de la actividad que se quiere realizar y a la determinación de las dificultades que se pueden presentar para alcanzar el propósito. b) Responsabilidad: Es la conciencia que se asume respecto de lo que se quiere lograr, por lo tanto, se asume que este logro tiene que alcanzarse en forma racional. c) Innovación: Es el compromiso para innovar en forma constante y en forma positiva el trabajo o la actividad que se realiza. En el caso de la educación la innovación pedagógica debe ser una visión compartida de todos los docentes. d) Aprendizaje y enseñanza: El trabajador del conocimiento debe en forma permanente aprender y enseñar respecto de los temas que domina de su labor cotidiana.

e) Calidad: El producto del trabajo debe responder a determinados parámetros de calidad y de acuerdo a la demanda del cliente o público. En el caso de una institución educativa, la búsqueda de la calidad educativa debe ser el norte de todo docente.

La autora del presente estudio asume que la satisfacción laboral es la actitud del docente frente a su propio trabajo, dicha actitud está basada en las creencias y valores que el docente tiene de su propio trabajo.

Por otra parte, "La satisfacción laboral es un indicador que expresa las vivencias y percepciones de los sujetos acerca de diversos aspectos de su entorno laboral: estilos de administración y supervisión, estructura organizacional, formas de otorgar reconocimientos, condiciones laborales y funcionamiento general de las instituciones" (Korniejczuk, 2005, p.2). Del mismo modo, "la satisfacción laboral es la actitud del docente frente a su propio trabajo, dicha actitud está basada en las creencias y valores que él desarrolla de su propio trabajo. Las actitudes son determinadas conjuntamente por las características actuales del puesto como por las percepciones que tiene el docente de lo que considera que deberían ser"(Márquez, 2008)

Por consiguiente, la satisfacción laboral está relacionada con el clima organizacional de la institución y con el desempeño laboral, lo que, a su vez, tiene que ver con los niveles de satisfacción del trabajador. Un clima hostil genera un ambiente desfavorable para el desempeño laboral. Ningún trabajador se siente satisfecho con un clima hostil (Guillen, 2009).

MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo de investigación al que corresponde esta investigación, según su propósito, es la investigación básica, el diseño de investigación que se asume es el diseño correlacional, que describe la relación entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, se tiene en este tipo de investigaciones los resultados de la investigación deben incrementar los conocimientos ya existentes, En el caso de la presente investigación deben servirán para conocer el grado de relación existente entre la gestión del conocimiento y la satisfacción laboral.

La variable independiente corresponde a la gestión del conocimiento con las dimensiones: Definición de la tarea pedagógica, responsabilidad pedagógica, innovación cognoscitiva, aprendizaje y enseñanza y calidad en el uso de los conocimientos. La variable dependiente es satisfacción laboral cuyas dimensiones son: Satisfacción interna y satisfacción externa.

Ambas variables se midieron en el nivel inferencial, con la finalidad de buscar el grado de relación existente entre la gestión del conocimiento y la satisfacción laboral, para dar cumplimiento al objetivo general y a los siete objetivos específicos planteados. Para comprobar la verdad o falsedad de la hipótesis planteada, se aplicó el diseño estadístico de Coeficiente de Correlación de Pearson cuya distribución continua permite determinar relación entre las dos variables de estudio. Para la recolección de datos se aplicaron dos técnicas: la encuesta para la variable independiente cuyo instrumento fue el cuestionario aplicado tanto a las profesoras para establecer el nivel de gestión de conocimiento y la escala de actitudes para la satisfacción laboral que es para la variable dependiente. El trabajo de investigación se realizó en la ciudad de Puno, con una población de 136

docentes cuya muestra es de 30 docentes de las instituciones educativas iniciales del sector estatal del ámbito urbano.

La encuesta es una técnica de uso frecuente para recoger datos de las personas a quienes se investiga. Según Ander (2003) la encuesta es una técnica que contiene preguntas referidas a los asuntos que el investigador quiere saber y que están dirigidas a determinadas personas. La fuente de datos en una encuesta son las personas consideradas en la población o muestra de estudio, el instrumento de esta técnica es el cuestionario de preguntas.

La escala de actitudes es una técnica que tiene como propósito la medición de las opiniones o las actitudes que las personas asumen o asumirían respecto de determinados temas que se le presentan en forma de enunciados aseverativos. Según Ander (2003), las escalas sirven para medir la tendencia de la opinión o de las actitudes de las personas que son tomadas como sujetos de estudio con relación a un tema determinado por el investigador. En el caso del presente estudio, el tema viene a ser la satisfacción laboral de las docentes.

En el caso de la presente investigación la encuesta se utilizó para recoger los datos referidos a la gestión del conocimiento, según la percepción de las docentes a quienes se les aplicará la encuesta. El cuestionario se elabora en función de los indicadores de la variable respectiva

Como instrumentos se tienen a la Escala de Likert, de Thurstone, de Guttman, etc. Son escalas que ya existen para medir diferentes aspectos de las opiniones o actitudes que las personas pueden asumir. El instrumento que se utilizará para recoger los datos de la variable "satisfacción laboral" será la Escala de Likert, adaptada a los indicadores y dimensiones considerados en el estudio, esta escala tuvo ítems que guardan directa relación con los indicadores de la variable correspondiente.

Los datos recopilados fueron procesados y organizados por dimensiones y variables en tablas de distribución de frecuencias, utilizando la estadística descriptiva e inferencial. Para comprobar la verdad de la hipótesis planteada, se aplicó el diseño de correlación de datos agrupados en clases de Pearson, los resultados se obtuvieron haciendo uso del paquete Estadístico SPSS (Versión 20.0).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la tabla 1, observamos los resultados de la encuesta realizada a las profesoras de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno, donde evaluamos la gestión pedagógica realizada por las directoras en la dimensión de definición de la tarea pedagógica, que contiene dos indicadores.

Tabla 1

Evaluación de la definición de tareas pedagógicas para el año escolar correspondiente en las Instituciones Educativas iniciales de la ciudad de Puno

INDICADORES	Siempre		De vez en cuando		Nunca		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Asignación de las tareas pedagógicas	2	6.7	28	93.3	0	0.0	30	100.0
Establecimiento de los resultados pedagógicos	6	20.0	24	80.0	0	0.0	30	100.0
TOTAL	4	13.3	26	86.7	0	0.0	30	100.0

Para el primer indicador: asignación de las tareas pedagógicas, observamos que el 93.3% de profesoras indican que de vez en cuando se realiza asignación de tareas, mientras que el 6.7% manifiestan que siempre se realiza. Para el segundo indicador: establecimiento de los resultados pedagógicos, tenemos que el 80.0% de profesoras manifiestan que de vez en cuando la directora establece los resultados pedagógicos, mientras que el 20% indica que siempre ocurre así.

Durán (1998) nos dice que un proyecto no apunta solamente al cumplimiento de una determinada política o a la solución de determinados problemas. Antes bien, un proyecto posibilita la comprensión de los aspectos positivos y negativos surgidos de las interacciones entre los sujetos que intervienen, en este caso la educación". Es decir, se debe realizar un estudio profundo de los puntos débiles y fuertes de todos los procesos que operan en el quehacer educativo, así buscar a través de la comunicación intelectual y afectiva las intencionalidades, las concepciones y los enfoques que nos permitan con inteligencia darle la razón de ser lo educativo; es entonces aquí donde se plasman los deseos, aspiraciones, propósitos de las instituciones a través de la formulación de políticas que orienten el proceso institucional de cada centro educativo.

En la tabla 2 observamos los resultados de la encuesta realizada a las profesoras de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno, donde evaluamos la gestión pedagógica realizada por las directoras en la dimensión de responsabilidad pedagógica, que contiene dos indicadores. Para el primer indicador: conciencia del trabajo pedagógico, observamos que el 66.7% de profesoras indican que de vez en cuando existe conciencia del trabajo pedagógico, mientras que el 26.7% manifiesta que siempre se realiza y el 6.7% nunca se realiza.

Tabla 2

Evaluación de la responsabilidad con la que los docentes asumen tareas pedagógicas para el año escolar correspondiente, en las Instituciones Educativas Iniciales de la ciudad de Puno.

INDICADORES			Siempre		De vez en cuando		Nunca		Total	
			Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Conciencia	del	trabajo	8	26.7	20	66.7	2	6.7	30	100.0
pedagógico										
Autonomía	en	el	8	26.7	18	60.0	4	1.3	30	100.0
pedagógico										
TOTAL			8	26.7	19	63.3	3	10.0	30	100.0

Para el segundo indicador: autonomía en el trabajo pedagógico, el 60.0% de profesoras manifiesta que de vez en cuando se presenta autonomía en el trabajo pedagógico, mientras que el 26.7% indica que siempre ocurre así y el 13.3% manifiesta que nunca se presenta autonomía en el trabajo pedagógico.

En general, para el análisis de esta dimensión 63.3% de profesoras manifiesta que de vez en cuando en las instituciones educativas iniciales se presenta responsabilidad pedagógica y para el 26.7% siempre se presenta responsabilidad.

Stoner (1996) nos dice que, planificar implica que los administradores piensan con antelación en sus metas y acciones, y que basan sus actos en algún método, plan o lógica, y no en corazonadas. Los planes presentan los objetivos de la organización y establecen los procedimientos idóneos para alcanzarlos. Además, los planes son la guía para que la organización obtenga y comprometa los recursos que se requieren para alcanzar sus objetivos; Los miembros de la organización desempeñan actividades congruentes con los objetivos y los procedimientos elegidos, el avance hacia los objetivos pueda ser controlado y medido de tal manera que, cuando no sea satisfactorio, se puedan tomar medidas correctivas.

Al respecto, Díaz y Suárez (2000) proponen asumir el Proyecto Educativo Institucional como una propuesta pedagógica y administrativa que cada institución educativa diseña para dar sentido a todas las acciones que se llevan a cabo en ella. El Proyecto Educativo Institucional nos explica a dónde se desea llegar, qué tipo de hombre se desea formar, qué valores se intenta promover y qué acciones van a realizarse para ello (modelo y estilo de gestión y de organización, propuesta curricular, clima educativo, etc.). Al hacer un recorrido a través de la historia, se visualiza claramente que la misma ha ido cambiando como producto de las materializaciones del ser humano, no obstante, los cambios más vertiginosos se han obtenido en las últimas décadas, en donde la sociedad ha sufrido cambios en todos los aspectos, sociales, políticos, económicos y culturales, lo cual ha obligado a los países a tomar una política de globalización, esto implica integrarse a un nuevo orden económico mundial para competir en mercados globales, siendo necesario hacer reformas en la educación para prepararse y responder a dicho paradigma.

No se trata, sin embargo, de un contexto propio de la región. La década de los 90 se caracteriza por una importante cantidad de tiempo, talento y recursos dedicados a la tarea de modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y enseñanza a los requerimientos de la sociedad según Fajardo (1999).

En la tabla 3, observamos los resultados de la encuesta realizada a las profesoras de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno, donde evaluamos la gestión pedagógica realizada por las directoras en la dimensión de innovación cognoscitiva. Para el primer indicador: innovación pedagógica de la docente, observamos que el 80% de profesoras indica que de vez en cuando se realiza innovación pedagógica de las profesoras, mientras que el 6.7% manifiesta que siempre se realiza.

Tabla 3

Evaluación de frecuencia de innovación cognitiva de las docentes para su desempeño pedagógico, en las Instituciones Educativas Iniciales de la ciudad de Puno.

INDICADORES	Siempre		De vez en cuando		Nunca		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Innovación pedagógica de la docente	2	6.7	24	80.0	4	13.3	30	100.0
Organización de eventos de innovación pedagógica para las docentes	4	13.3	20	66.7	6	20.0	30	100.0
TOTAL	3	10.0	22	73.3	5	16.7	30	100.0

Para el segundo indicador: organización de eventos de innovación pedagógica para las docentes, tenemos que el 66.7% de profesoras manifiesta que de vez en cuando la directora organiza eventos de innovación pedagógica, mientras que el 13.3% indica que siempre se organizan.

En general para el análisis de esta dimensión el 73.3% de profesoras manifiesta que de vez en cuando las directoras realizan procesos de innovación pedagógica en el personal docente que labora en su institución educativa inicial, mientras que el 16.6% manifiesta que nunca se realizan estos procesos y solo para el 10% siempre se realizan.

Observamos en la tabla 4 los resultados de la encuesta realizada a las profesoras de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno, donde evaluamos la gestión pedagógica realizada por las directoras en la dimensión de: aprendizaje y enseñanza, que contiene dos indicadores.

Tabla 4

Evaluación de la promoción de la enseñanza aprendizaje de las docentes para su mejora continua, en las i.e. iniciales de la ciudad de Puno.

INDICADORES	Siempre		De vez en cuando		Nunca		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Motivación del interés por el aprendizaje y la superación profesional.	8	26.7	20	66.7	2	6.7	30	100.0
Motivación para el mejoramiento de la educación a los niños y niñas.	12	40.0	12	40.0	6	20.0	30	100.0
TOTAL	10	33.3	16	53.3	4	13.3	30	100.0

Para el primer indicador: motivación del interés por el aprendizaje y la superación profesional, observamos que el 66.7% de profesoras indica que de vez en cuando existe motivación, mientras que el 26.7% manifiesta que siempre existe motivación y el 6.7% indica que nunca existe motivación. Para el segundo indicador: motivación para el mejoramiento de la educación a los niños y niñas, tenemos que el 40.0% de profesoras manifiesta que de vez en cuando existe motivación, mientras que para otro 40.0% manifiestan que siempre existe motivación y para el 20.0% indican que nunca existe motivación.

En general, para el análisis de esta dimensión el 53.3% de profesoras manifiesta que de vez en cuando en las instituciones educativas iniciales se presenta motivación para la enseñanza aprendizaje y para el 13.3% siempre se presenta motivación.

Pulido (1997) nos dice que, se tiene que construir comunidad entre todos los actores educativos, es decir, entre el personal de la institución, los padres de familia, los alumnos y alumnas, y la comunidad en general, y esto sólo existe "cuando la actitud en la acción social se basa en el sentimiento de todos los participantes, de los sujetos por construir un todo, cuando la acción de todos se articula en la reciprocidad, en lazos de solidaridad, es decir, cuando construyen un tejido social basado en la necesidad común a la que solo se accede en la experiencia con el otro", esto significa que se tienen que despojar de los intereses personales así también del egoísmo, la envidia, que corroen la unidad institucional, para velar por los intereses de la institución, por los intereses comunes, por lo que los agentes educativos tienen que aprender a trabajar en equipo ya que es fundamental para el desarrollo institucional.

En la tabla 5, observamos los resultados de la encuesta realizada a las profesoras de las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno, donde evaluamos la gestión pedagógica realizada por las directoras en la dimensión de calidad en el uso de los conocimientos, esta contiene dos indicadores.



Tabla 5

Evaluación del monitoreo y acompañamiento que se realiza en las instituciones educativas iniciales de la ciudad de Puno, 2017.

INDICADORES	Siempre		De vez en cuando		Nunca		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Monitoreo del logro de los objetivos educativos	6	20.0	20	66.7	4	13.3	30	100.0
Monitoreo de la coherencia entre el logro de los objetivos y los planes previstos	6	20.0	18	60.0	6	2.0	30	100.0
TOTAL	6	20.0	19	63.3	5	16.7	30	100.0

Para el primer indicador: monitoreo del logro de los objetivos educativos, observamos que el 66.7% de profesoras indica que de vez en cuando existe monitoreo, mientras que el 20% manifiesta que siempre existe este tipo de monitoreo y el 13.3% señala que nunca existe este tipo de monitoreo. Para el segundo indicador: monitoreo de la coherencia entre el logro de los objetivos y los planes previstos, tenemos que el 60.0% de profesoras manifiesta que de vez en cuando existe monitoreo, mientras que para el 20% siempre existe monitoreo de la coherencia entre el logro de objetivos y los planes previstos y para otro 20.0% indican que nunca existe este monitoreo.

En general, para el análisis de esta dimensión tenemos que el 63.3% de profesoras manifiesta que de vez en cuando en las instituciones educativas iniciales se presenta monitoreo de la coherencia entre el logro de los objetivos y los planes previstos y para el 20.0% siempre se presenta este monitoreo.

Chacón (1996) nos indica que, en las últimas décadas el uso del término monitoreo se ha asociado a la gestión de programas y proyectos en la fase de ejecución. En ese contexto se la ha concebido como el acompañamiento sistemático para comprobar la efectividad y eficiencia del proceso de ejecución de los proyectos y programas para identificar los logros y debilidades y recomendar medidas correctivas a fin de optimizar los resultados deseados. Pero los resultados nos muestran que el monitoreo no está bien concebido de parte de los docentes y administrativos, ya que podemos concebir el monitoreo como el proceso de recojo y análisis de información del desarrollo de los procesos pedagógicos, los programas y proyectos, identificando sus fortalezas y debilidades, para la toma de decisiones pertinentes. Las acciones de acompañamiento permiten asesorar y orientar a los docentes dentro de sus propios ámbitos, contribuyendo a la mejora de los procesos pedagógicos que conducen.

CONCLUSIONES

Determinamos que existe una correlación muy alta entre la gestión del conocimiento y la satisfacción laboral debido al resultado obtenido de la correlación de Pearson, tenemos un valor del coeficiente de correlación igual a 85.34% en las instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad de Puno.

Para la dimensión definición de la tarea pedagógica podemos establecer que las profesoras manifiestan que de vez en cuando las directoras definen adecuadamente la



tarea pedagógica en sus respectivas instituciones educativas iniciales. Del análisis de la dimensión: responsabilidad pedagógica podemos afirmar que las profesoras manifiestan que de vez en cuando en las instituciones educativas iniciales se presenta responsabilidad pedagógica y siempre manifiestan que se presenta responsabilidad. Para la dimensión; innovación cognoscitiva determinamos que las profesoras manifiestan que de vez en cuando las directoras realizan procesos de innovación pedagógica en el personal docente que labora en su institución educativa inicial, mientras que otras manifiestan que nunca se realizan estos procesos. Para el análisis de la dimensión; aprendizaje y enseñanza, podemos concluir que las profesoras manifiestan que de vez en cuando en las instituciones educativas iniciales se presenta motivación para la enseñanza aprendizaje y algunas manifiestan siempre se presenta esta motivación. Analizando la dimensión; calidad en el uso de los conocimientos, podemos concluir que las profesoras indican que de vez en cuando en las instituciones educativas iniciales se presenta calidad en el uso de los conocimientos.

Para el análisis del nivel de satisfacción interna observamos que las profesoras manifiestan estar insatisfechas, mientras que el 13.3% indican estar satisfechas y el 12.0% estas muy satisfechas en esta dimensión. Analizando el nivel de satisfacción externa podemos concluir que el 38.7% de profesoras manifiestan estar insatisfechas, mientras que el 36% indican estar muy satisfechas y el 14.7% estas satisfechas con la evaluación externa del nivel de satisfacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabo, J. (2014). *Gestión de la calidad en las organizaciones sanitarias*. España: Díaz de Santos.
- Cosío C., J. (1999). *Teorías Administrativas I, II*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Chacón, P. (2002). Solución de conflictos. En *Solución de conflictos*.
- Chiang, M. y San Martín, N. (2015). Análisis de la satisfacción laboral y el desempeño laboral en los funcionarios de la Municipalidad de Talcahuano. *Ciencia y Trabajo*, 17(54), 159-165.
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del Talento Humano*. México: Mc Graw-Hill.
- Chiavenato, I. (2004). *Construcción de Talentos*. México: McGraw-Hill.
- Chiavenato, A. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw Hill.
- Da Silva, R. (2002). *Teorías de la Administración*. México: Thomson
- De la Hoz J., Gómez, L.C., Ramírez H., Carrillo, E. (2012). *Gestión de calidad respaldada por Conocimiento administrativo*. Documento presentado en Las Vegas International Business & Economics Conference, Las Vegas, NV.
- Pereira, A. (2011). Implementación de la Gestión del Conocimiento en la empresa. *CEGESTI No. 135*. San José, Costa Rica.
- Valhondo, D. (2010). *Gestión del conocimiento: Del mito a la realidad*. España: Díaz de Santos.
- Werther, W. (2014). *Administración de recursos humanos. Gestión del capital humano*. México: McGraw-Hill Interamericana.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN CHILDREN OF PRIMARY EDUCATION

Karina Jessica Choque Ito
Universidad Nacional del Altiplano – Puno
karina.jk.13@gmail.com

RESUMEN

El propósito de la educación no es tanto enseñar al estudiante una multitud de conocimientos fácticos, sino que adquiera independencia intelectual. Esto se puede lograr con el desarrollo de destrezas de orden superior como el pensamiento crítico que implica reflexionar, efectuar deducciones, conclusiones y tomar decisiones. Por lo que la investigación tuvo como objetivo demostrar la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la formación de los niños de educación primaria. Se utilizó un método cualitativo de tipo exploratorio-documental, la bibliografía consultada para la revisión bibliográfica fue recuperada de las publicaciones emitidas por bases de datos reconocidas e indexadas, manteniendo como criterio la actualidad de los mismos correspondiente a los últimos 10 años; se analizó su conceptualización, habilidades que lo componen, refiriendo las características del pensador crítico, algunas estrategias para su desarrollo, evaluación y algunas dificultades de su manejo dentro del aula arribando a la conclusión que, el pensamiento crítico es esencial para la enseñanza del estudiante de primaria que con el fin de aprender y aplicar el pensamiento crítico, deben desarrollar independencia intelectual, imparcialidad, perspicacia, integridad, perseverancia, confianza en sí mismos, e interés por la investigación, resolución de problemas, toma de decisiones y capacidad de acceder a la información. En la educación primaria se deben adoptar actitudes que promuevan el pensamiento crítico y movilicen las habilidades del razonamiento crítico, resaltando que la formación de estudiantes capaces de pensar críticamente, beneficia al sistema educativo y a la sociedad en general.

Palabras clave: Educación primaria, dificultades, evaluación, habilidades y pensamiento crítico.

ABSTRACT

The purpose of Education is not so much to teach the student a multitude of practical knowledge, but to acquire intellectual independence. This can be achieved with the development of higher order skills, such as critical thinking that involves reflecting, making inferences, conclusions and making decisions. Therefore, the research aimed to demonstrate the importance of the development of critical thinking in the education of primary school children. We used a qualitative method of exploratory-documentary type, the bibliography consulted for the bibliographic review was recovered from the published publications; by recognized and indexed databases; keeping as a criterion the actuality of the same during the last 10 years, analyzed its conceptualization, the skills that compose it, the characteristics of the critical thinker, some strategies for its development, evaluation and some difficulties of its handling within the classroom reaching the conclusion that critical thinking is essential for elementary school students to teach that in order to learn and apply critical thinking, they must develop intellectual independence, impartiality, insight, integrity, perseverance, self-confidence, and interest in research; problems and the decision to do and be able to access the information. In primary education, attitudes that promote critical thinking and mobilize critical thinking skills should be adopted, emphasizing that the training of students capable of thinking critically benefits the educational system and society in general.

Key words: *primary education, difficulties, evaluation, skills and critical thinking.*

INTRODUCCIÓN

A pesar de los resultados de la investigación educativa de la ECE, de la modificación del currículo hacia el desarrollo de competencias, la enseñanza actual se sigue apoyando en la adquisición de conocimientos, por medio de la enseñanza de áreas curriculares, la misma que consiste en transmitir a los estudiantes dos cosas diferentes. La primera, el contenido del área curricular “qué pensar”; la segunda, la manera correcta para entender y evaluar el área “cómo pensar” (Dorantes, 2010); es decir, la escuela pierde todo interés filosófico (Encinas, 1932). Donde el conformismo y la disciplina sustituyen al desarrollo del pensamiento crítico (Giroux, 1988).

Sin embargo, López Aymes (2012) afirma que “aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico. Por lo que los docentes suelen quejarse por la falta de pensamiento crítico en sus estudiantes, concluyendo que el alumno no “piensa” ni sabe analizar, entiende pero no utiliza el saber (Mendoza Guerrero, 2015), de modo que se critica el pacifismo de los estudiantes que no se dan cuenta de la vida que tienen por delante y no actúan para adquirir por sí mismos las destrezas necesarias para enfrentar la vida, sino que se limitan a esperar lo que los docentes puedan ofrecerles.

Los resultados obtenidos de las investigaciones llevadas a cabo por Robles Rodríguez, Cisneros Hernández y Guzmán Sanchez (2016), en relación al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, concluían que no están desarrolladas en los estudiantes universitarios, ya que únicamente uno de los cinco factores (solución de problemas) en la muestra de post grado está arriba del percentil 50, por lo que este tipo de pensamiento es poco fomentado en la escuela. Es por ello que es necesario la enseñanza de ciertas habilidades de pensamiento (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación) (Vélez, 2013); pero, durante la última década, un número específico de investigadores y profesionales de diversas disciplinas argumenta sobre las limitaciones de la formación de pensamiento crítico basada en habilidades, donde están convencidos de que no basta tener habilidades sino se tienen las disposiciones y las oportunidades contextuales para hacerlo. En otras palabras, lo más importante no es tener habilidades sino poder usarlas y tener la voluntad de ponerlas en juego cuando se razona y esto les permitan ser críticos realmente (Valenzuela, Nieto & Muñoz, 2014).

En ese sentido, la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos fácticos, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Por ejemplo, López Aymes (2012) señaló, en base a una encuesta realizada a estudiantes de secundaria en los Estados Unidos, el 99% de los encuestados expresaron creencias y el 65% reportaron una experiencia personal en al menos una de las siguientes cuestiones: clarividencia, telepatía, viaje astral, levitación, fantasmas, el misterio del triángulo de las Bermudas, auras, ovnis, entre otros fenómenos

que se escapan de los objetivos del pensamiento crítico, tales como describir el mundo o la realidad lo más precisa posible. La discusión precedente da pie a considerar que lo que se pretende es estimular el pensamiento de orden superior en el aula, entendiendo por éste, “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio, cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía”. Asimismo, Mendoza Guerrero (2015), sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible.

De esta manera Guayacundo Ramos (2015) en una investigación que tuvo como objetivo encontrar el impacto de la estrategia didáctica de aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo del pensamiento crítico, aplicado a un grupo de estudiantes de quinto de primaria conformados por dos grupos de 25 niños, obtiene resultados que indican que la estrategia de aprendizaje basado en proyectos influencia positivamente el desarrollo de pensamiento crítico. De la sensibilidad de los educadores a los anhelos de renovación social tenemos muchas y muy fehacientes pruebas (Mariategui, 1975).

El pensamiento crítico es un constructo complejo en cuanto a su definición. En la literatura se pueden encontrar diversas definiciones. Desde una perspectiva psicológica, se destacan los componentes cognitivos y autorregulatorios del concepto y se le ubica como la capacidad de orden superior, cuyo proceso mental permite al sujeto analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar su posición; habilidades cuyo dominio da lugar a un pensamiento de calidad capaz de procesar y generar ideas sobre cualquier problemática (Loaiza Zuluaga & Osorio, 2018).

El pensamiento crítico ha sido definido por múltiples autores que ponen en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela, por lo que existen múltiples concepciones del mismo:

Tabla 1

Diferentes definiciones del constructo pensamiento crítico.

(Facione, 2007)

Pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema) y puede ser una tarea colaborativa, no competitiva.

(Rolón Garrido, 2014)

Pensamiento crítico es un pensamiento que reflexiona, que analiza, que pondera, que cuestiona. Es un proceso intelectual que permite discriminar información, entenderla y encontrar presupuestos subyacentes, está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva).

(Pineda Lozano & Cerrón Lozano, 2015).

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

(Campos Arenas, 2007)

Un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento que usan las personas para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos.

(Alanoca Arocutipa, 2016)

El pensamiento crítico es un proceso por el cual usamos nuestro conocimiento e inteligencia para llegar a las posiciones más razonables y justiciables, nos exige identificar obstáculos hacia el pensamiento racional, también permite evaluar nuestra forma de pensar de forma autónoma.

(López Aymes, 2012)

El pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones.

(Carriles Ortiz, Oseguera Rodríguez, Diaz Torres, & Gómez Rocha, 2012)

Un proceso complejo que se desarrolla a través de su participación activa frente a la educación. El pensamiento crítico es el proceso activo, cognitivo y deliberado, empleado para examinar el propio pensamiento e implica la utilización de la mente para reflexionar, efectuar deducciones, conclusiones y tomar decisiones.

(Beltrán Castillo & Torres Merchán, 2009)

Es un proceso activo, cognitivo y deliberado que se emplea para examinar el propio pensamiento e implica reflexionar, efectuar deducciones, conclusiones y toma de decisiones. Requiere claridad, exactitud, precisión, evidencia y equidad

(Santiuste, 2001)

El pensamiento crítico supone la formulación de juicios razonados, bien sea sobre aspectos de orden escolar, familiar, laboral, o sobre otros que demanden el ejercicio de tales capacidades humanas. El ejercicio del pensamiento crítico supone valorar desde criterios razonables y tomando en cuenta los contextos en los cuales tales valoraciones son formuladas. Pensar críticamente supone contar con criterios que guíen el proceso

(MINEDU, 2017)

En un estudio realizado el pensamiento crítico es referido a una toma de postura fundada, es decir, argumentada sobre la base de un análisis previo respecto de algún tema, concepto, situación, problema o idea.

Encontramos definiciones que aluden a un pensamiento lógico o un tipo correcto de forma de pensar, sin llegar a captar la esencia del mismo. Por otro lado, también se encuentra la noción de que este pensamiento representa una serie de destrezas, aunque sin llegar a captar el método de cómo integrarlas en la vida diaria. Queda patente también que, dada la naturaleza del pensamiento crítico, con tan amplia caracterización, es complejo intentar sintetizar todos sus aspectos en una definición, estableciendo así precisión en el propio término (Facione, 2007). Esta falta de consenso entre los autores que lo han estudiado ha contribuido a un cierto grado de inconsistencia, de confusiones, de discrepancias y, en definitiva, a un mal uso del mismo (Santiuste, 2001). Sin embargo, pese a este desacuerdo y pese a que estas definiciones varían, tienen en común, considerarlo como un pensamiento reflexivo (Nieto, Saiz & Orgaz, 2009), un proceso activo de análisis de opciones, de combinación de ideas y de asunción de riesgos mentales para establecer conexiones y evaluar los pasos seguidos para llegar a realizar conclusiones razonables (Valenzuela, Nieto & Muñoz, 2014), (Sierra, Carpinter & Perez, 2010). En resumen, a través del pensamiento crítico se busca que los estudiantes logren aprender a aprender, uno de los cuatro pilares de la educación. Por su complejidad, no hay una definición unánime, y ha sido definido e interpretado de muchas maneras por diversos autores y todas las definiciones asocian pensamiento crítico y racionalidad. Donde su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento.

Habilidades básicas del pensamiento crítico

Existen numerosas tipologías de habilidades de componente cognitivo. La primera clasificación fue realizada por Bloom denominada Taxonomía de los objetivos educativos, cuya aportación más influyente fue la propuesta de jerarquización de las

habilidades, donde la memoria ocuparía el primer peldaño, mientras que la comprensión, el análisis, síntesis y evaluación ascienden hasta la cúspide de la pirámide, lo cual conformaría el pensamiento crítico. Algunos autores consideran que el dominio cognitivo de la taxonomía de Bloom puede usarse para establecer acciones didácticas orientadas a favorecer el pensamiento crítico (Campos, 2007).

Por su lado Facione (2007), señala que en el proceso de pensamiento crítico habría involucradas seis habilidades cognitivas y “estas se clasifican como habilidades cognitivas y disposiciones. Las habilidades cognitivas, consideran como lo esencial del pensamiento crítico compuesta por: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación”. Cada una de estas cumple un rol importante en el proceso de la acción del pensamiento crítico.

Existen numerosas tipologías de habilidades de componente cognitivo, clasificadas según diversos autores, en la tabla 1 se presentan las categorías de Blomm y Facione.

Tabla 2

Habilidades relacionadas al pensamiento crítico.

(Heredia Escorza & Sánchez Aradillas, 2012)	(Facione, 2007)	Comparación entre los autores
1. Conocimiento: es el recuerdo de materiales previamente aprendidos por medio de hechos, términos, conceptos básicos y respuestas.	1. Interpretación: es comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.	Los autores coinciden en que para llegar al pensamiento crítico se han de evocar los conocimientos previos.
e2. Comprensión: es el entendimiento demostrativo de hechos e ideas por medio de la organización, la comparación, la traducción, la interpretación, las descripciones y la formulación de ideas principales.	2. Análisis: consiste en identificar las relaciones de inferencia real y supuesta entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación	Se puede decir que los términos comprensión y análisis están ligados, pues se remiten al momento en que tratamos de entender algo, para poder llegar a ese entendimiento requerimos examinar aquello que queremos conocer.
3. Aplicación: es resolver problemas en nuevas situaciones al aplicar el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas de un modo diferente.	3. Evaluación: es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio,	En este paso distan los conceptos de los autores pues Bloom nos propone la aplicación luego de la comprensión, pero para Facione se ha de analizar y luego evaluar el análisis realizado



creencia u opinión de una
persona.

4. Análisis: es el examen y discriminación de la información identificando motivos o causas. Hacer inferencias y encontrar evidencia para fundamentar generalizaciones.	4. Inferencia: es identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis.	Nuevamente los autores coinciden pues nos invitan a hacer deducciones para poder llegar a conclusiones y generalizaciones.
5. Síntesis: es la compilación de información de diferentes modos al combinar elementos en un patrón nuevo o proponiendo soluciones alternativas	5. Explicación: es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente.	Los autores nos muestran como en este punto se ha de llegar a la posibilidad de expresar un punto de vista propio y fundamentado.
6. Evaluación: es la presentación y defensa de opiniones a través de juzgar la información, la validez de ideas o la calidad de una obra en relación con un conjunto de criterios.	6. Autorregulación: es el monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos	Reuniendo las ideas de los autores este es el punto en que se realizaría una autoevaluación de los propios razonamientos

Elaborado por Guayacundo Ramos (2015)

Siendo las habilidades propuestas por Facione (Interpretación, análisis, inferencia, evaluación y explicación) la clasificación utilizada en el contexto actual (López Aymes, 2012) y también aplicables a desarrollar dentro de la educación primaria para lograr el pensamiento crítico.

Características del pensador crítico

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede deducir que el pensador crítico ideal se caracteriza además de sus habilidades cognitivas, también por su disposición y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida. Tal como afirma Basco Prado, et al (2015), el pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas, sino también, por su manera de enfocar y vivir la vida. En tanto Mendoza Guerrero (2015) menciona que no solo cuenta con una disposición general, sino que también cuenta con las habilidades intelectuales necesarias. El pensamiento crítico va más allá de las aulas escolares; de hecho, algunos investigadores temen que lo que los alumnos aprenden actualmente en la escuela perjudique el desarrollo y el cultivo de un buen pensamiento crítico. Con relación a esto, para Facione (2007), un buen pensador crítico, está habitualmente dispuesto a involucrarse, y alentar a otros a participar en el juicio crítico;



es capaz de hacer tales juicios en una amplia gama de contextos y para una amplia variedad de propósitos y cuenta con las siguientes características:

Esto condujo a preguntarse a Guayacundo Ramos (2015) cómo sería un pensador crítico, y este lo describe como alguien con curiosidad para explorar, agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y deseos o ansias de información confiable; individuos capaces de reflexionar, analizar y hacer juicios sustentables sobre la realidad.

El pensador crítico, es aquel sujeto que participa directamente en los cambios que afectan su entorno social, contribuye activamente a partir de sus acciones reflexivas, cognoscitivas y críticas en la toma de decisiones e influye de manera positiva en el desarrollo de la vida social; es decir, es un sujeto capaz de manejar ciertos preceptos de auto-evaluación, auto-crítica, reformulación y cambio sobre sí mismo. (Menjura, Agregó, & Burbano, 2012).

Estas características están presentes en muy pocos estudiantes dentro del aula escolar de primaria.

Modelos de instrucción del pensamiento crítico

En muchos programas educativos y en las metas de los profesores, suelen encontrarse afirmaciones tales como, que lo que se busca es la formación de alumnos críticos, que tomen conciencia, que cuestionen su realidad social y participen en su papel de actores sociales. Sin embargo, estos agentes educativos tienen poco claro qué es pensar críticamente o cómo pueden intervenir pedagógicamente para fomentar dicha habilidad. (Díaz Barriga, 2001) Las opiniones tradicionales sobre la naturaleza del pensamiento crítico no han sabido responder al llamamiento de Nietzsche respecto a una búsqueda crítica de la verdad. Es así que la formación por competencias genera un ambiente ideal para el uso continuo de pedagogías activas, puesto que, los docentes quieren enseñar a los estudiantes a ser aprendices activos, reconociendo así los valores del Pensamiento Crítico. Para animar a los estudiantes la participación en este proceso, numerosas estrategias didácticas se han documentado o expuesto en la literatura (Basco Prado, y otros, 2015).

La importancia de optar por una definición de pensamiento crítico o cualquier concepto, se da en la posibilidad de operativizarla en la labor pedagógica. De ahí que surjan igual número de modelos educativos que definiciones, en donde los resultados y conclusiones han sido diversos:

Sastiuste, *et al.*, (2001) proponen así el desarrollo de la investigación crítica mediante la enseñanza de la Filosofía, la cual conduciría al estudiante a asumir un pensamiento abierto, integrando la vida académica con la vida cotidiana. Además, la importancia de la reflexión crítica ha sido resaltada por Martínez (2011) quien hace hincapié en el tema del

análisis y aprovechamiento de la ingente cantidad de información que se produce cada día, la misma que no puede ser aceptada a priori, sino que necesita ser procesada, con criterio, para poder ser provechosa. Rojas (2014) plantea una educación basada en solución de problemas, trabajo en equipo, interacción con la comunidad científica, centrada en la investigación de los estudiantes, con gran énfasis en el desarrollo de habilidades investigativas. Como diría Dorantes (2010):

Cuando uno emplea los métodos y principios del pensamiento científico en la vida cotidiana —como al estudiar historia o literatura, investigar sociedades o gobiernos, buscar soluciones a problemas de economía o filosofía, o tan solo tratar de responder preguntas personales sobre uno mismo o el significado de la existencia— se dice que uno está practicando el pensamiento crítico.

Sócrates sostenía que la vida debe ser analizada, pensada. Daba importancia a la lógica, al raciocinio, por medio de preguntas, para llegar a la verdad. Su método es considerado el mejor para enseñar a pensar críticamente (Mendoza Guerrero, 2015). Al asignar a los alumnos trabajos basados en proyectos de investigación independiente, trabajar en un proyecto de grupo, dar una presentación al grupo de clase, y examinarse por medio de un ensayo parecen ser actividades que desarrollan más el pensamiento crítico.

Lo que tienen en común las técnicas instruccionales mencionadas anteriormente es que permiten a los alumnos construir sus propias respuestas ante preguntas, problemas o retos a partir de la reflexión, más que realizar solamente tareas de memorizar, reconocer y seleccionar la respuesta correcta entre posibles aciertos.

Las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes también han sido objeto de estudio en el campo del pensamiento crítico. Piette (1998) las sintetiza en cuatro grandes categorías:

La primera consiste en ejercitar las habilidades de pensamiento crítico, aquellas técnicas de enseñanza que ayudan a crear las condiciones para la adquisición y puesta en práctica de las mismas, como exponer claramente la naturaleza de los objetivos de la enseñanza del pensamiento crítico, estructurar el tiempo y la energía en torno a este tipo de enseñanza, adoptar un ritmo de trabajo que permita al alumno desarrollar su pensamiento, favorecer el debate y el intercambio de puntos de vista, hacer preguntas de nivel superior, exigir respuestas elaboradas, favorecer los procedimientos científicos, estimular el trabajo en equipo.

La segunda categoría corresponde a la enseñanza directa de las habilidades de pensamiento crítico, como descomponer las habilidades de pensamiento de nivel superior en elementos más simples, presentar las diferentes etapas de la resolución de un trabajo intelectual, exponer a los alumnos modelos sobre las distintas formas de razonar, pensar en voz alta, facilitar al alumno “encuadres o marcos del pensamiento” que lo ayuden a organizar y a estructurar su proceso de pensamiento de forma sistemática. Se pueden

mencionar algunas técnicas como la discusión socrática, role-playing, analizar experiencias, etc.

La tercera estrategia consiste en el desarrollo de las habilidades meta cognitivas, con técnicas que contribuyen a enseñar al alumno a planificar, controlar y a evaluar su propio proceso de pensamiento y la última categoría de estrategias tiene por objeto la transferencia de las habilidades del pensamiento crítico, con técnicas que favorezcan la aplicación de estas habilidades a otras situaciones que no se presenten en los programas, o diseñar problemas cotidianos que exigen formas de razonamiento o de solución de problemas concretos, de modo que podamos trabajar las diferentes habilidades de pensamiento.

Aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo del pensamiento crítico

Rousseau (1974) señala que los primeros doce años Emilio (personaje principal de la novela pedagógica) recibe una educación instrumental, ya que todavía no le corresponde las lecciones verbales. No se le enseña ninguna materia y se evita el aprendizaje memorístico. Además, señala, que la ocupación principal del "niño Emilio" es el desarrollo de las facultades de la sensibilidad. Recogiendo y comparando datos y experiencias, aprenderá a juzgar sin error por medio de los sentidos. Aprende en otra ocasión a valorar el tamaño y la lejanía de los objetos en base al sentido de la visión; compara magnitudes, la aritmética y la geometría adquieren para Emilio una función instrumental adaptadas por los datos de su experiencia diaria. En resumen, mediante ejercicios y juegos ideados por el preceptor, Emilio afina al máximo todos sus sentidos y facultades físicas. Para Rousseau, el contenido de la educación instrumental es amplio y variado. Una educación así, da lugar a que el niño a los doce años sea ágil, despierto, sin preocupaciones; no tiene miedos a los elementos naturales, es sincero, no es vanidoso, no se inhibe ante los mayores, no emprende tareas superiores a sus fuerzas pues sabe que es libre. En síntesis, se puede afirmar que el pensamiento pedagógico del Dr. Encinas es correspondiente a la Escuela Activa, un pensamiento que es similar a la propuesta teórica de Rousseau, expresada en su obra cumbre "Emilio". Lo que lleva al método de proyectos, el mismo que encuentra sus cimientos en el constructivismo partiendo de los estudios de Vygotsky, Montessori y en los planteamientos de Dewey. Lo que refuerzan Alvarez (2006) al afirmar que en el constructivismo los maestros son facilitadores que ayudan a sus alumnos a construir sus propias comprensiones y competencias llevando a cabo proyectos y tareas que despierten el interés de los estudiantes.

Buscando una definición cabe destacar la perspectiva de Reberte, Gallego, Molina, & Satorre (2007) para ellos el ABPr es una metodología didáctica en la que los alumnos, organizados por grupos, aprenden a través de su investigación los conceptos de la asignatura, aplicándolos luego a un proyecto, no obstante se puede decir que el fin no es en sí mismo el proyecto; este es una herramienta de organización que permitirá adquirir

a los estudiantes diferentes conocimientos y habilidades a través del desarrollo de las fases del mismo.

Dentro de los múltiples estudios en donde se aplicó la estrategia didáctica aprendizaje basado en proyectos para determinar su efecto en la competencia de pensamiento crítico. Gomez, Salamanca, y Franco (2012), realizaron la investigación "El desarrollo del pensamiento crítico en la escuela primaria", con el objetivo de identificar las características indispensables que debe contar la estrategia aprendizaje por proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos de educación primaria. La investigación permitió comprobar que la estrategia Aprendizaje por Proyectos inicia la competencia del pensamiento crítico en los alumnos de sexto año de primaria, aunque esta se encuentra en sus fases iniciales.

La investigación denominada "Desarrollo de la competencia del pensamiento crítico utilizando aprendizaje basado en proyectos en nivel profesional" con el objetivo de determinar si la implementación de la estrategia (ABPr) permite desarrollar la competencia de pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje de la materia de Sistemas de Calidad. Los resultados concluyeron que el (ABPr) sí incrementó el desarrollo de las competencias de pensamiento crítico, en los alumnos de la clase de Sistemas de Calidad, a lo largo de un semestre (Charles, 2014).

En síntesis, se encuentran los principios conceptuales de las competencias genéricas, enfocándonos en la competencia denominada desarrollo del pensamiento crítico, abordando los conceptos del (ABPr) como posible estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. La revisión de la literatura y estudios anteriores nos permiten concluir que el trabajo por proyectos contribuye al desarrollo de la competencia genérica de pensamiento crítico. De igual forma se hace evidente que son pocas las investigaciones que se enfocan en el desarrollo de pensamiento crítico en básica primaria.

Evaluación de las habilidades de pensamiento crítico

Una de las preocupaciones de los docentes es contar con instrumentos que permitan medir el desarrollo del pensamiento crítico y que a la vez evalúen mucho más que la capacidad memorística de los estudiantes. Por lo que se necesitan nuevos enfoques, que sean desarrollados y aseguren su eficacia antes de su implementación (Basco Prado, y otros, 2015).

Existen numerosas herramientas para la evaluación del pensamiento crítico, aplicados a grupos numeroso o pequeños, que son tanto cuantitativos como cualitativos (elaboración o análisis de ensayos, observación en el aula, entrevistas y análisis de las producciones) o que combinan ambos (Mendoza, 2015).

En cuanto a las pruebas de carácter cuantitativo se puede mencionar:

Tabla 3



Instrumentos de evaluación pensamiento crítico.

INSTRUMENTO	SUB – ESCALAS	COMO SE EVALUA
Watson Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA)	Medición de la deducción Inferencia Reconocimiento de asuntos Interpretación Evaluación de argumentos	80 ítems de opción múltiple centrado en eventos del día a día.
California Critical Think Disposition Inventory (CCTDI)	Mentalidad abierta Análisis Madurez Sistematización Búsqueda de la verdad Curiosidad Autoconfianza	Evalúa la presencia del pensamiento crítico. Consta de 75 ítems escala Likert de 1 a 6 midiendo el estilo actitudinal, las creencias y opiniones acerca del pensamiento crítico. Mide actitudes de pensamiento crítico
PENCRISAL	Razonamiento deductivo Razonamiento inductivo Razonamiento práctico Toma de decisiones Solución de problemas	Consta de 35 situaciones-problemas de producción de respuesta abierta. Permite su aplicación de forma individual como colectiva.
California Critical Thinking Skills Test (CCTST)	Interpretación Análisis Evaluación Explicación Inferencia	Test de opción múltiple de 34 ítems que evalúa cinco habilidades cognitivas. Reporta 6 puntuaciones, una global y existen dos formas: A y B Mide actitudes de pensamiento crítico
Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations (HCTAES)	Comprobación de la hipótesis Razonamiento verbal Análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre Resolución de problemas	25 situaciones cotidianas (5 para cada habilidad) Doble formato de pregunta: pregunta abierta en la que se pide argumentación y Pregunta cerrada en la que se elige una alternativa.
cuestionario de Sternberg y Wagner (Sternberg, 1994)		Constituido por 65 afirmaciones acerca de diferentes aspectos asociados a las preferencias individuales por la ejecución de tareas, el desarrollo de proyectos y procesos mentales





Test computacional chileno	Interpretación	Consta de 12 sub dimensiones y 30 indicadores de logro destinado a niños entre 8 y 9 años para que ellos puedan tomar sus propias decisiones mediante una novela gráfica presente en un programa computacional.
	Análisis	
	Inferencia	
	Evaluación	
	Explicación	

Fuente: (Basco Prado, y otros, 2015) (Mendoza Guerrero, 2015), (Del Río Joglar & Gelerstein, 2015)

Los expertos debaten los méritos de la evaluación de acuerdo a la fiabilidad y validez de dichos instrumentos, resaltando algunos problemas tanto conceptuales como metodológicos. Por un lado, los primeros hacen referencia a la diversidad en la conceptualización del pensamiento crítico; por otro lado, los metodológicos provienen del tipo de formato que se utiliza para evaluarlo, ya que la mayoría de las pruebas son instrumentos con un formato de respuesta cerrada e impiden la exploración de los mecanismos fundamentales implicados en la tarea de responder un test (Saiz & Rivas, 2012).

En educación primaria se creó el primer test computacional Chileno que mide el pensamiento crítico de niños de tercer y cuarto grado de primaria, fue elaborado por Rodrigo del Río Joglar y Damián Gelerstein con el apoyo académico del Departamento de Ciencia de la Computación de Ingeniería UC y del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt); diseñado específicamente en el dominio de lenguaje y comunicación mediante la utilización de una novela gráfica, fue validado por medio del análisis de: validez del constructo, del contenido, del criterio, además de un análisis de la confiabilidad y de ítems; **aplicada en 1.600 escolares de Chile, España, China y Taiwán** (Del Río Joglar & Gelerstein, 2015).

Como podemos observar la evaluación del pensamiento crítico con pruebas ya validadas es muy complicada, ya que la única prueba validada no está disponible para el público en general. Lo que lleva al uso inadecuado de otras pruebas que no están diseñadas para evaluar el pensamiento crítico en niños de primaria.

Dificultades en el uso del pensamiento crítico en la escuela

Si bien el desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa muy importante, preocupa que en la práctica no se lleve a cabo la integración de estrategias de pensamiento crítico en el currículum ordinario ni se promueva el uso de la capacidad crítica en los estudiantes.

En un estudio realizado por Fraker (1995) con alumnos de secundaria, se señalan las posibles causas de la falta de capacidad de pensamiento crítico en los contextos escolares: En primer lugar los estudiantes prefieren socializar que aprender, las asignaturas que



cursan los estudiantes, son vistas tan solo para obtener un grado, no tienen significado para sus vidas, los estudiantes no han encontrado desafíos interesantes en el estudio o no les han dado la oportunidad para reflexionar y explicar por ellos mismos sus creencias y posturas y los estudiantes muestran apatía hacia las asignaturas rutinarias.

También se observan obstáculos fundamentales en el sistema educativo para alcanzar el pensamiento crítico, que sobre-enfatizan los resultados de los test estandarizados. Parece evidente que a partir de la problemática se pueden derivar las posibles soluciones, por lo que Fraker (1995), propone las siguientes medidas para mejorar la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas:

Para evaluar el avance en pensamiento crítico, también se propuso tres estrategias pedagógicas. Por un lado, realizar una lista de observación de destrezas específicas en una materia en particular, para comprobar la progresión de los estudiantes y prepararlos para los exámenes. Por otro lado, también se propone realizar entrevistas particulares con los alumnos con el objeto de conocer directamente las destrezas de cada estudiante, detectando tanto sus puntos fuertes como los débiles. Por último, evaluando por medio del portafolio y las rúbricas, donde se observa el progreso del estudiante durante un periodo determinado, requiriendo del alumno reflexión sobre su propio pensamiento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El total de las publicaciones revisadas coincide en afirmar que, los estudiantes requieren del pensamiento crítico para tomar decisiones, ya que deberá reunir datos, analizar y elegir la opción más apropiada. (Beltrán Castillo & Torres Merchán, 2009), (Campos Arenas, 2007), (Carriles Ortiz, Osegura Rodríguez, Díaz Torres, & Gómez Rocha, 2012), (Menjura Escobar, Agregó Tobar, & Burbano Mulcúe, 2012)

Por otra parte, este proceso exige cambios en el personal docente y estudiante en su forma de pensar y por ende en su forma de actuar (Menjura Escobar, Agregó Tobar, & Burbano Mulcúe, 2012). De ahí que es importante resaltar la responsabilidad de las instituciones en el desarrollo de este tipo de competencias. Los docentes en primaria han optado por buscar múltiples técnicas de enseñanza - aprendizaje que desarrolle especialmente el pensamiento crítico en sus estudiantes; que se considera fundamental en el día a día de la vida y además, es necesario ya que nos ayuda en la solución de problemas o alcanzar fines. Menjura Escobar, Agregó Tobar & Burbano Mulcúe (2012), Facione (2007), López Aymes (2012), así como Figueroa (2007) hace notar la sinergia de las relaciones profesor estudiante, como consecuencia de la exploración y profundización de los conocimientos, con espíritu crítico. Al final, no sólo resulta beneficiado el estudiante, sino es el mismo maestro el primer beneficiado por dicha interacción. Se rompe así el esquema tradicional del profesor "transmisor", y del estudiante "receptor"

Como se ha revisado existen diferentes concepciones sobre lo que es el pensamiento crítico, ya que es un constructo complejo en cuanto a su definición. Lo que lleva a



múltiples técnicas. Algunas de las técnicas hacen referencia a habilidades generales que pueden enseñarse, tales como mantener la mente abierta, búsqueda de claridad, evitación de juicios prematuros, la consideración de los puntos de vista de otras personas y la evaluación de los propios pensamientos. Además, se trata de propiciar un ambiente adecuado para la reflexión y expresión de argumentos. Entre los modelos actuales que tienen más éxito en el logro de sus metas son aquellos que tratan de vincular la enseñanza de las habilidades del pensamiento crítico con situaciones o problemas cotidianos (Saiz & Rivas, 2012) fomentando la toma de conciencia sobre las limitaciones en la forma de pensar y el enfrentar los problemas. Optar por un modelo u otro tiene implicaciones también para la evaluación del pensamiento crítico. Se ha visto que tiene más sentido tanto para conocer la efectividad de un programa como para conocer los procesos implicados en el pensamiento de los estudiantes, plantear una evaluación abierta, con situaciones de la vida cotidiana con la cual se puedan sentir identificados.

Pensar de manera crítica es uno de los valores al alza tanto para resolver problemas cotidianos y del mundo académico y laboral, así como para crear nuevos productos. Es por ello que implementar estrategias de enseñanza sistemática de habilidades cognitivas, metacognitivas y disposicionales es un desafío que no debe pasarse por alto en las instituciones educativas de cualquier nivel.

CONCLUSIONES

El pensamiento crítico es una herramienta esencial para la enseñanza en la Educación primaria, de modo que no debe ser confundido con inteligencia, pero entendido como una habilidad que puede ser aprendida. En la educación básica regular, los docentes deben adoptar actitudes que promuevan el pensamiento crítico y movilicen las habilidades del razonamiento crítico.

En la educación peruana se debe formar un estudiante multidisciplinario y críticos lo cual precisa de una reflexión, no sólo por parte de los estudiantes, sino también del rol docente sobre la búsqueda de una pedagogía de fortalecimiento hacia un pensamiento crítico en los estudiantes, lo cual contribuirá aún incremento en el desarrollo de la interpretación crítica que construya juicios fundamentados y posturas adecuadas.

Los estudiantes de primaria con el fin de aprender y aplicar el pensamiento crítico deben desarrollar independencia de pensamiento, perspicacia personal y social, perseverancia, confianza en sí mismos e interés por la investigación, resolución de problemas, toma de decisiones y capacidad de acceder adecuadamente a las informaciones. Este constructo ha de permitir a los estudiantes a obtener un mayor control sobre su aprendizaje, sus valores y sus vidas, para así enfrentar de manera eficaz los nuevos cambios sociales y tecnológicos del mundo moderno.

La evaluación de pensamiento crítico debe de estar diseñada específicamente para niños de educación primaria, deben de permitir que los estudiantes tengan formas, alternativas



de respuesta, interpretaciones y soluciones. Este tipo de evaluaciones deben de ser accesibles al profesorado ya que son de suma importancia en el desarrollo de habilidades y disposiciones que requiere este tipo de pensamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanoca Arocutipa, V. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico en el Altiplano. *Comunicación*, 7(2), 60-68. Recuperado el 29 de 04 de 2018, de [file:///F:/pensamiento%20critico%20analoca%20a06v7n2%20\(1\).pdf](file:///F:/pensamiento%20critico%20analoca%20a06v7n2%20(1).pdf)
- Alvarez, R. D. (2006). Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura con un enfoque socio constructivista y apoyada en tecnologías de la información y la comunicación. *Retrieved*, http://escritores.udea.edu.co/cpe/modulo_%20lenguaje_2008.pdf#page=11.
- Basco Prado, L., Rodríguez Ávila, N., Montserrat Puig, L., Lluch Canut, T., Giménez Lajra, M. Á., & Fariñas Rodríguez, S. (2015). Revisión del concepto de Pensamiento Crítico en Enfermería. *Nure investigación*, 13(83), 1-13.
- Beltrán Castillo, M., & Torres Merchán, N. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte*, 11, 66-85.
- Campos Arenas, A. (2007). *Pensamiento crítico - Técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Magisterio. Recuperado el 29 de 04 de 2018, de <https://books.google.com.pe/books?id=sMEhKEqQqR0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Carriles Ortiz, M. G., Oseguera Rodríguez, J. F., Díaz Torres, Y., & Gómez Rocha, S. A. (2012). Efecto de una estrategia educativa participativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería. *Enfermería Global*, 11(26), 136-145. Recuperado el 06 de mayo de 2018, de <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v11n26/docencia4.pdf>
- Charles, D. (2014). *Desarrollo de la competencia de pensamiento critico utilizando aprendizaje basado en proyectos a nivel profesional*. Monterrey - Mexico: Universidad Tecvirtual.
- Del Río Joglar, R., & Gelerstein, D. (2015). *Modelo de evaluación y diseño de Tesr de pensamiento critico en el dominio el lenguaje y comunicción para edicación primaria*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Catolica de Chile.
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento critico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 525-554. Recuperado el 29 de 04 de 2018, de http://mail.quadernsdigital.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_599/a_8196/8196.pdf
- Dorantes, M. A. (02 de Mayo de 2010). *Una introducción al pensamiento crítico*. (S. S. D., Editor) Recuperado el 01 de mayo de 2018, de <https://blogs.msdn.microsoft.com/marcod/2010/05/02/una-introduccion-al-pensamiento-critico/>
- Encinas, J. A. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Minerva.
- Facione, P. (01 de 06 de 2007). *Eduteka - Pensamiento Crítico*. Recuperado el 29 de abril de 2018, de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Figuerola, H. (2007). *La relación entre docencia, investigación y desarrollo de*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras: Dirección General de Asuntos del personal académico.

- Fraker, D. M. (1995). *Improving high school students' critical thinking skills*. . St. Xacier University.
- Giroux, H. A. (1988). *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.
- Gomez, J., Salamanca, L., & Franco. (2012). *Desarrollo del pensamiento crítico como estrategia para incentivar habilidades sociales en niños de 5 y 6 años*. Chia - Cundinamarca, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Guayacundo Ramos, A. P. (2015). *El aprendizaje basado en proyectos para favorecer el pensamiento crítico en alumnos de primaria pública*. Maestría en Educación. Bogotá: Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 29 de 04 de 2018, de file:///F:/pensamiento%20critico%20colombia%20Alexandra_Patricia_Guayacundo_Ramos_.pdf
- Heredia Escorza, Y., & Sánchez Aradillas, A. L. (2012). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Monterrey: Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Loaiza Zuluaga, Y. E., & Osorio, L. D. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria. *Dialogos sobre Educación*, 9(16), 1-24. Recuperado el 29 de abril de 2018, de file:///C:/Users/USER/Downloads/400-825-1-PB.pdf
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación - Año XXXVII(22)*, 41-60. Recuperado el 01 de mayo de 2018, de http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Mariategui, J. C. (1975). *Temas en Educación*. Lima: Amauta.
- Martínez, A. (2011). *Análisis de Pertinencia y Factibilidad en la Aplicación de procesos, Técnicas e instrumentos para desarrollar el pensamiento crítico Científico en el Área de Ciencias Naturales a Estudiantes de Sexto y Séptimo Año de Básica de la Escuela Borja 2*. Quito Ecuador: Universidad Tecnológica Equinoccial.
- Mendoza Guerrero, P. L. (2015). *La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en esruciantes univercitarios*. Tesis doctoral, Universidad de Malaga, Malaga. Recuperado el 01 de abril de 2018, de file:///E:/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis%20(1).pdf
- Menjura Escobar, M. I., Agrego Tobar, J. G., & Burbano Mulcue, T. (2012). El pensamiento crítico, un compromiso con la educación. *Sujetos y Diversidad: Una mirada desde el desarrollo humano*. Obtenido de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/792/1/El%20pensamiento%20cr%C3%ADtico,%20un%20compromiso%20con%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- MINEDU. (2017). *Rubricas de observación de aula para la evaluación de desempeño docente*. Lima, Perú.
- Nieto, A., Saiz, & Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 14(1), 1-15.
- Piette, J. (1998). *Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico*. Valladolid: Magisterio.
- Pineda Lozano, M., & Cerrón Lozano, A. (2015). Pensamiento crítico y rendimiento académico. *Horizonte de la Ciencia*, 5(08), 105-110. Recuperado el 29 de abril de 2018, de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/issue/viewIssue/9/9>
- Reberte, B., Gallego, A., Molina, R., & Satorre, R. (2007). Experiencia interdisciplinar y herramientas groupware. Retrieved from <http://193.145.233.67/dspace/bitstream/10045/1808/1/Definitivo%20%202007%20-%20JENUI%20-%20Teruel%20-%20ABP.pdf>.



- Robles, Rodríguez, S., Cisneros Hernández, L. & Guzmán Sanchez, C. (2016). Evaluación del nivel de pensamiento crítico en estudiantes universitarios de pregrado y pos grado. *Educación y desarrollo*, 63-71. Recuperado el 01 de abril de 2018, de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/39/39_Robles.pdf
- Rojas, A. (2014). *El desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes*. Cuba: Universidad Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Rolón Garrido, N. I. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *Didac*(64), 18-23. Recuperado el 29 de abril de 2018, de file:///F:/Didac_64.pdf
- Rousseau. (1974). *Emilio o la Educación*. Lima: Editorial Universo S.A.
- Saiz, C., & Rivas, S. (2012). Validación y propiedades psicometricas de la prueba de pensamiento crítico Pencilal. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- Santiuste, V. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Sastiuste, B. V., Garcia, G., Ayala, C., Barriguete, C., Gonzales, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid España: Fugaz Ediciones.
- Sierra, J., Carpintero, E., & Perez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faísca*, 15(17), 98-110.
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 16-32. Recuperado el 01 de mayo de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15532554002.pdf>
- Vélez Gutiérrez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11-39. Recuperado el 02 de mayo de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134135724002.pdf>





NORMAS PARA LOS AUTORES

1. TÍTULO DEL ARTÍCULO (Times New Roman 12pt) MAYÚSCULAS

(Máximo 15 palabras incluido conectores).

TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS

Mario Quispe Mamani¹, Nombre completo del autor 2, etc...

¹Información de los autores: Se deben incluir el nombre completo de cada autor, su título académico más alto, cargo, institución o universidad, y correo electrónico del autor de correspondencia. Si los autores pertenecen a la misma institución se puede utilizar sólo una información institucional que abarque todos los autores.

RESUMEN

Se debe tener el resumen en español e inglés y opcionalmente en aymara, los cuales incluirán los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada, resultados principales y conclusiones. El resumen debe ser claro, coherente y sucinto, para lo cual se sugiere revisar y verificar datos, sintaxis, ortografía, no caer en erratas y no incluir ecuaciones, figuras, tablas ni referencias bibliográficas. El resumen debe tener un máximo de 250 palabras y debe reflejar fielmente el contenido del artículo. Su redacción debe estar en tercera persona.

Palabras clave: Deben ser entre tres y cinco palabras, entre ellas pueden incluirse frases cortas que describan tópicos significativos del artículo. Se recomienda utilizar los términos de los tesauros especializados de las disciplinas correspondientes.

ABSTRACT

Abstract, corresponde a la traducción precisa al inglés, del resumen ya presentado en español, debe ir en cursiva.

Keywords: *Keyword1, keyword2, keyword3.*

Keywords, corresponden a la traducción precisa al inglés, de las palabras clave ya presentadas en español, deben ir en cursiva.

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento es un tutorial de cómo elaborar un artículo derivado de investigación y este archivo Word se constituye en una plantilla para presentar el artículo a la Revista de Pensamiento Crítico Aymara.

Para su selección, la Revista de Pensamiento Crítico Aymara recibe artículos en idioma español, portugués o preferiblemente inglés, los artículos en español o portugués deben tener un abstract en inglés y viceversa. Los artículos sometidos a consideración de la revista deben ser inéditos, es decir, que no se hayan publicado en otros medios, electrónicos o impresos y que no hayan sido sometidos a otra revista.

Todo artículo de investigación debe tener las siguientes secciones: introducción, materiales y método, resultados, análisis de resultados, conclusión, agradecimientos y referencias. La introducción es la parte donde el autor brinda una visión resumida y



concisa del objetivo del artículo y de los trabajos previos e investigaciones que se han realizado sobre el tema. Esta sección debe incluir suficiente información de fondo, haga una exposición clara del problema, la literatura relevante sobre el tema y el enfoque, la aproximación o solución propuesta. Los objetivos del manuscrito deben ser claramente establecidos. La introducción no debe contener resultados o conclusiones. La introducción debe ser comprensible para los lectores de una amplia gama de disciplinas científicas.

2. MATERIALES Y METODOS

Esta sección debe ser lo suficientemente completa, proporcionar suficiente detalle como para permitir que el trabajo sea repetido por otros. Sin embargo, sólo los procedimientos verdaderamente nuevos deben ser descritos con detalle, los procedimientos publicados anteriormente deben ser citados, y mencionar brevemente las modificaciones importantes de procedimientos ya publicados. Capitalizar nombres comerciales e incluir el nombre y la dirección de fabricantes. Se debe utilizar subtítulos. Métodos de uso general no necesitan ser descritos en detalle.

3. RESULTADOS

Los resultados deben ser presentados en una secuencia lógica en el texto, tablas y figuras, se debe evitar la presentación repetida de los mismos datos en diferentes formas (en el anexo se explica cómo presentar ecuaciones, figuras y tablas). Los resultados no deben contener material apropiado para discusión. Al describir los resultados de los experimentos de los autores, esto debe ser escrito en tiempo pasado. Los resultados deben ser explicados, pero en gran parte sin hacer referencia a la literatura.

4. DISCUSIÓN (O ANÁLISIS DE RESULTADOS)

La discusión debe considerar los resultados en relación con las hipótesis formuladas en la introducción y el lugar del estudio en el contexto de otros trabajos. Las secciones de Resultados y Discusión (o análisis de resultados) pueden ser combinados.

5. CONCLUSION

Las conclusiones son obligatorias y deben ser claras. Su contenido no debería duplicar substancialmente el resumen. Deben expresar el balance final de la investigación o la aplicación del conocimiento o temática tratada. Se discute sobre las implicaciones del estudio y la relevancia que tiene para el área del conocimiento. Se sugiere no concluir más cosas de las que los resultados permitan. En esta sección se suelen mencionar también los trabajos futuros que se pueden realizar en el tema.

6. AGRADECIMIENTOS

Los reconocimientos de personas, subvenciones, fondos, etc., deben ser breves. Esta sección es obligatoria para artículos de investigación, en esta parte del artículo el autor



hace un reconocimiento a las personas o instituciones que le ayudaron en sus investigaciones. Se citan becas e instituciones que financian la investigación: firmas comerciales, entidades oficiales o privadas, asociaciones de profesionales y operarios. Esta sección es opcional para artículos de reflexión.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Todas las citas mencionadas en el texto deben encontrarse y coincidir con los datos aportados en la sección de "Referencias bibliográficas" no se debe incluir ninguna referencia que no se halle en el texto.

Las citas y referencias bibliográficas se regirán a la norma APA, que a continuación se detalla.

- Citas en el cuerpo del documento: (Primer apellido, año: página) [sólo se indica el primer apellido del autor, a menos que en las referencias haya dos o más autores cuyo primer apellido coincida]:

Ejemplo: (Perca, 2013: 31-33)

- Citas de más de una obra, deberán separarse por punto y coma.

Ejemplo: (Apaza y Pari, 2018; Cutipa, 2016; Calderon y Torres, 2017)

- Todas las citas textuales deben ir entrecomilladas. Cuando rebasen más de tres renglones, se transcribirán en párrafo aparte, con sangría de 0.5, sin comillas y separación de un espacio, antes y después de la cita.

A continuación encontrará ejemplos de diferentes tipos de referencias bibliográficas:

Artículo impreso:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen(Número), pp-pp.

Artículos en revistas:

Apellidos del autor, Nombre (año) "Título del artículo" *Nombre de la Revista*, volumen(número): páginas en las que se encuentra el artículo. doi: número de identificación (si se conoce).

Libros:

Apellido, N. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial

Capítulo de libro:

Apellido, N. (Año). Título del capítulo o la entrada. En N. Apellido (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Recursos en internet





Apellido del autor, Inicial del nombre. (Fecha de publicación). Título del documento (en letra itálica). Recuperado de <http://www.xxxxxxxxxxxx>

Memorias de congresos:

Autor, A., & Autor, A. (Fecha). Título de la ponencia. En A. Apellido del presidente del congreso (Presidencia). Título del simposio o congreso. Simposio o conferencia llevado a cabo en el congreso Nombre de la organización, Lugar.

Conferencias:

Autor. (Año, Mes Día). *Título del trabajo*. Trabajo presentado en Título de Conferencia, Ciudad, Estado.

Tesis:

Apellido, N. (Año). *Título*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Localización.

ANEXO:

INFORMACION ADICIONAL DEL FORMATO

Para presentar los principales hallazgos del estudio, las tablas y los gráficos son claves, pues en ellos se ilustran claramente los resultados obtenidos.

En todo el artículo se utiliza letra tipo Times New Roman 12 puntos. La extensión de un artículo es según los tipos de los artículos.

Ecuaciones

Se deben numerar consecutivamente en paréntesis normal, en el margen derecho. Para escribir la ecuación, utilice el editor de ecuaciones. Es importante que los símbolos se definan antes o inmediatamente después de que aparece la ecuación.

$$V(t) = V_1 * e^{-at} - \sum_{k=1}^{100} M_k * e^{-t} \quad (1)$$

Figuras y Tablas

Todas deben llevar numeración arábiga de acuerdo con su orden de aparición y, al igual que las ecuaciones, se hará referencia a ellas en el texto más cercano a la misma. Deberán ser nítidas, las fotografías y figuras deben ser originales, en blanco y negro o tonos de gris, con una resolución mínima de 300dpi (puntos por pulgada); con una leyenda clara que explique su contenido, ubicada en la parte inferior, justificada a la izquierda. Todas ellas se rigen según la Tabla 1.

Tabla 1. Tipos de letra, justificación y tamaño

Letra	Tamaño	Letra	Justificación
Título	12pt	Times New Roman	Centrada
Autores	12pt	Times New Roman	Centrada
Texto	12pt	Times New Roman	Justificada
Ecuación	12pt	Times New Roman	Justificada
Figura	12pt	Times New Roman	Justificada
Tabla	12pt	Times New Roman	Justificada





ENVÍO DE ARTÍCULOS

Los artículos presentados en la Revista de Pensamiento Crítico Aymara, deben ser especializados. Para mayor claridad, solo se aceptan los siguientes tipos de artículos:

1) Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro partes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

2) Artículo de reflexión derivado de investigación. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3) Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4) Documento de reflexión no derivado de investigación.

Se dará prioridad a los artículos tipo 1, 2 y 3, ya que son los de mayor impacto en la base para la indexación.

Presentación de trabajos:

Los trabajos se deben enviar por e-mail al comité editorial, en las fechas que se estipule en las convocatorias, la dirección de envío es:

rpensamientocriticoaymara@gmail.com

