

CRITERIOS

Revista de Investigación - Universidad Mariana

ISSN 0121-8670 ISSN Electrónico 2256-1161 / Vol. 22 No. 1 Enero - Diciembre 2015



Criteria

Revista Criterios
Journal Criterios
Revista Criterios

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 22 No. 1
Enero – Diciembre 2015
ISSN: **0121-8670**
ISSN Electrónico: **2256-1161**

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:
Anual – Anual - Anual

Número de páginas - Number of pages - Número de
páginas: **447**

Formato – Format - Formato:
17 cm x 26 cm

Tiraje – Printing - impressão:
200 ejemplares – 200 copies – 200 cópias

Precio – Price - Preço:
\$ 50.000 (Colombia)
US \$ 25.00 (Exterior)

Editorial UNIMAR

Director Editor - Director Editor – Diretor Editor
Magíster **Luis Alberto Montenegro Mora**
Director Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Corrección de Estilo – Correction of Style –
Correção de Estilo
Maestrante **Luz Elida Vera Hernández**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Inglés – English Translation -
Tradução Inglês:
Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Traducción al Portugués – Portuguese Translation –
Tradução Português:
Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión Final – End Review – Revisão Final:
Maestrante **Luz Elida Vera Hernández**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación – Design and Diagramming –
Desenho e Diagramação:
Maestrante **David Armando Santacruz Perafán**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Comité Editorial - Editorial Committee - Comitê Editorial

Luis Alberto Montenegro Mora
Director Editorial UNIMAR
Universidad Mariana, Colombia

Doctor **José Luis Meza Rueda**
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Doctora **Yolanda Bañuelos B.**
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Doctora **Luz Marina Arboleda Montoya**
Universidad de Antioquia, Colombia

Doctor **Luis Fernando Marmolejo Rebellon**
Universidad del Valle, Colombia

Comité Científico - Scientific Committee - Comitê Científico

Doctoranda **Yuri Alicia Chavéz Plazas**
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia

Doctora **María de los Ángeles Rodríguez-Gázquez**
Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster **María Eugenia Agudelo Bedoya**
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Doctor **Manuel Alfonso Garzón Castrillón**
Fundación para la Investigación y el Desarrollo
Educativo Empresarial, Colombia

Doctor **Sergio Caggiano**
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas (CONICET),
Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES),
Universidad de la Plata, Argentina

Doctor **Jesús N. García**
Universidad de León, España

Doctor **José Roberto Álvarez Múnera**
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Doctor **Juan Jorge Faundes Peñañiel**
Universidad Católica de Temuco, Chile

Doctora **Nora Helena Londoño Arredondo**
Universidad de San Buenaventura, Colombia

Doctora **Graciela Ferrás**
Universidad del Salvador, Argentina

Doctor **Jorge Enrique Palacio Sañudo**
Universidad del Norte, Colombia

Comité de Arbitraje - Arbitration Committee - Comitê de Arbitragem

Doctora **Dora Inés Arroyave Giraldo**
Universidad San Buenaventura, Medellín, Colombia

Doctora **Socorro Carrascal Torres**
Universidad de Córdoba, Colombia

Doctor **Daniel Enrique Carranza Torres**
Universidad Libre de Colombia, Colombia

Doctora **Maribel Yolanda Molina Correa**
Corporación Universitaria Americana, Colombia

Doctora **Ángela María Estrada Mesa**
Universidad de Los Andes, Colombia

Magíster **Ana Mercedes Valdes Peluffo**
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Magíster **Alma Liliana López Marmolejo**
Universidad Libre - seccional Cali, Colombia

Magíster **Luis Fernando Rodríguez Ibagué**
Universidad del Rosario, Colombia

Magíster **Bellazmín Arenas Quintana**
Universidad Santiago de Cali, Colombia

Magíster **Bertha Eugenia Polo Alvarado**
Positiva Compañía de Seguros, Colombia

Doctor **Rodolfo Marcial Cerrón Palomino**
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Doctorando **Javier Rodríguez Rosales**
Universidad de Nariño, Colombia

Doctora **Nubia Constanza Arias Arias**
Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia

Magíster **Carmen Elisa España**
Consultora Ministerio de Educación Nacional,
Fundación para la Educación y el Desarrollo Social,
FES, Colombia

Doctora **Omaira Hurtado Martínez**
Universidad Libre - seccional Cali, Colombia

Magíster **Héctor José Torres Jaimes**
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Magíster **Irma Amalia Molina Bernal**
Universidad Sergio Arboleda, Colombia

Doctora **Patricia Londoño Holguín**
Universidad Santo Tomás, Colombia

Magíster **Darío Antonio Mejía Pardo**
Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento
de la Calidad de la Educación – CONACES, Colombia

Doctor **Germán Alonso Vélez Sánchez**
Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster **Patricia Judith Moreno Fernández**
Universidad de La Salle, Colombia

Doctorando **Sergio Alonso Lopera Medina**
Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster **Luz Marina Silva Travecedo**
Fundación Promigas, Colombia

Doctora **María Janeth Mosquera Becerra**
Escuela de Salud Pública – GESP,
Universidad del Valle, Colombia

Doctora **Carmen Beatriz Torres Castro**
Secretaría de Educación Distrital- Colegio Carlo
Federici IED, Colombia

Doctora **Luz Stella Cañón Cueva**
Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia

Magíster **Elizabeth Tatiana Arroyave Cataño**
Universidad de Medellín, Colombia

Magíster **Luis Ceferino Franco Arbeláez**
Instituto Tecnológico Metropolitano - ITM, Medellín,
Colombia

Magíster **Jorge Enrique Celis Giraldo**
Universidad de Los Andes, Colombia

Magíster **Henry Cancelado Franco**
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Magíster **Paulo Daniel Acero Rodríguez**
Universidad El Bosque, Colombia

Magíster **Natalia Andrea Salinas Arango**
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Doctora **Olena Klimenko Klimenko**
Institución Universitaria de Envigado, Colombia

Magíster **Fabio Ernesto García Ramírez**
Fundación Universitaria Tecnológico COMFENALCO,
Cartagena de Indias, Colombia

Magíster **Lylliana Vásquez Benítez**
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Seccional
Bello, Colombia

Doctor **Carlos Arturo Ospina Cruz**
Secretaría de Educación del Municipio de Medellín,
Colombia

Doctora **Orfa Garzon Rayo**
Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia

Depósito legal

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo de Procesos
Técnicos, calle 24 No. 5 – 60 Bogotá D. C.

Biblioteca Central Gabriel García Márquez,
Universidad Nacional de Colombia, Plaza Central
Santander, carrera 45 No. 26 – 85 Bogotá D. C.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso
de la República de Colombia, Dirección General
Administrativa, carrera 6 No. 8– 94 Bogotá D. C.

Biblioteca Rivas Sacconi, Instituto Caro y Cuervo, Sede Centro, calle 10 No. 4-69 Bogotá D. C. y Sede Yerbabuena, kilómetro 24 Autopista Norte Bogotá D.C.

Centro Cultural y Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo, calle 170 No. 67-51 Bogotá D. C.

Parque Biblioteca España, carrera 33B # 107A-100, Medellín.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez – Área Cultural del Banco de la República en Pasto, calle 19 No. 21-27 San Juan de Pasto.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34 -104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto.

Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, Universidad de Nariño, Ciudad Universitaria Torobajo, calle 18 carrera 50, San Juan de Pasto.

Las opiniones contenidas en los artículos de la Revista Criterio no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí consignados, sin fines comerciales, siempre y cuando se cite la fuente. Los artículos se encuentran en texto completo en las direcciones electrónicas: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios> y <http://http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/>

La Revista *Criterios* se encuentra indizada en: Base Bibliográfica Nacional –Publindex de Colombia (BBN), Directory of Open Acces Journals (DOAJ), WorldCat Digital Collection Gateway, Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), e-revistas Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas; además, está adscrita a la Budapest Open Access Initiative y en el Ranking Rev-Sapiens.



Publindex
Indexación • Homologación
Categorías

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

MIAR 2015
Live

e-revist@s

Ranking
Rev-Sapiens



Actualidad Iberoamericana
Índice Internacional de Revistas

Criteria

- Editorial
Acreditación y calidad de la educación superior: dos propósitos, una meta
15 Luis Alberto Montenegro Mora
- La deserción escolar en la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, Pitalito, Huila**
23 Aceneth Reyes Caicedo, Nancy Andrea Belalcázar Benavides
- Fortalecimiento de las Habilidades Básicas de Pensamiento desde el Proyecto Ambiental Escolar**
49 Yepel Isela Tunal Sánchez, Víctor Manuel Martínez Pérez
- Modelo pedagógico en la Institución Educativa Dos Ríos Galindez, departamento del Cauca**
67 Jenny Elizabeth Martínez Tupáz, Nyla del Rosario Rosero Quintaz
- Mejoramiento de la práctica pedagógica: aportes al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de grado sexto**
77 Bertha Cecilia Agreda Peña, Mónica de los Ángeles Thomé Ponce
- Actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente**
87 Ramiro Eliberto Ruales Jurado
- Las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC, empleadas por los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla de La Llanada**
111 Flor Villavicencio Cabrera
- La formación de licenciados: un dilema entre las realidades de los egresados y el deber ser en las facultades de educación**
127 Nelson Torres Vega, Nedis Elina Ceballos Botina, María Lorcy Rosero Mora, Ruth Betty Pantoja Burbano
- El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto**
155 Hna. Omaira Morales Ortiz, Yanet del Socorro Valverde Riascos, Oscar Olmedo Valverde Riascos
- Impacto del trabajador social egresado de la Universidad Mariana en Nariño y Putumayo 2005-2010**
171 Ana Patricia Belalcázar España, Silvia Rocío Moncayo Quiñonez
- Legado educativo de las escuelas normales en la formación de maestros superiores en Colombia**
183 José Oliden Muñoz Bravo
- Educación en el Ejército Nacional de Colombia y el posconflicto**
199 Edwyn Ramírez Rubiano, Roberto Ramírez Bravo

215	Toponimia Indígena Quechua en la ciudad de Pasto Alexis Uscátegui Narváez
225	Actitudes de estudiantes de Psicología frente a la violencia contra la mujer Erika Alexandra Vásquez Arteaga, Lina María Burbano García
239	Violencia escolar y método PEACE Diego Alexander Rodríguez Ortiz, Jorge Humberto Rodríguez Velandia
281	Práctica profesional e impacto emocional Mireya Elizabeth Vallejo Erazo
293	Reflexión sobre víctimas de minas antipersonales a partir de las emociones, el sentido de vida y su contexto familiar Luis Carlos Rosero García, Luis Ferney Mora Acosta, Víctor Hugo Rosero Arcos
307	El cuidador informal del adulto mayor de la ciudad de Pasto Eunice Yarce Pinzón, Jacqueline Coral Botina, Geraldine Lagos Chávez, Katherine López Coral
317	Guía postural terapéutica para estudiantes de Quinto Grado Eunice Yarce Pinzón, Jesús Andrés Martínez Herrera, Karol Guisell Muñoz Enríquez, Imelda Villota Ramírez
327	Terapia Ocupacional y el juego en población infantil del municipio de Tangua Omar Arturo Jurado García
345	Análisis del riesgo financiero de las pequeñas y medianas empresas industriales en Colombia: estudio del sector Químico Jorge Aníbal Restrepo Morales, Marisol Valencia Cárdenas, Juan Gabriel Vanegas López
367	Índice acumulativo por autores <i>Revista Criterios</i>
389	Índice Temático
405	Guía para los autores <i>Revista Criterios</i>
430	Formato de identificación de autor e investigación
441	Declaración de condiciones
444	Licencia de uso parcial

	Editorial
17	Accreditation and quality of higher education: two purposes, one goal Luis Alberto Montenegro Mora
23	Scholar Desertion at José Eustasio Rivera Educational Institution in Bruselas, Pitalito, Huila department Aceneth Reyes Caicedo, Nancy Andrea Belalcázar Benavides
49	Strengthening of Basic Thinking Skills from the School Environmental Project Yepel Isela Tunal Sánchez, Víctor Manuel Martínez Pérez
67	Pedagogical model in the Educational Institution Dos Rios, Galindez, Cauca department, Colombia Jenny Elizabeth Martínez Tupáz, Nyla del Rosario Rosero Quintaz
77	Improving teaching practice: contributions to learning English in sixth grade students Bertha Cecilia Agreda Peña, Mónica de los Ángeles Thomé Ponce
87	Creative attitudes and behaviors in the teaching performance Ramiro Eliberto Ruales Jurado
111	Teaching strategies mediated by ICT, used by teachers at Rodrigo Lara Bonilla, Technical-Agricultural Educational Institution in La Llanada Flor Villavicencio Cabrera
127	Training of graduates, a dilemma between the facts of graduates and the duty of being in the faculties of education Nelson Torres Vega, Nedis Elina Ceballos Botina, María Lorcy Rosero Mora, Ruth Betty Pantoja Burbano
155	The meaning of the evaluation practices of primary school teachers of two educational institutions in San Juan de Pasto Hna. Omaira Morales Ortiz, Yanet del Socorro Valverde Riascos, Oscar Olmedo Valverde Riascos
171	Impact of the graduate social worker of the Universidad Mariana in Nariño and Putumayo during 2005-2010 Ana Patricia Belalcázar España, Silvia Rocío Moncayo Quiñonez
183	Educational legacy of normal schools in higher teacher training in Colombia José Oviden Muñoz Bravo

199	Education in the National Army of Colombia and post-conflict Edwyn Ramírez Rubiano, Roberto Ramírez Bravo
215	Quechua Indigenous toponymy in San Juan de Pasto Alexis Uscátegui Narváez
225	Psychology students' attitudes from violence against women Erika Alexandra Vásquez Arteaga, Lina María Burbano García
239	School violence and PEACE Method Diego Alexander Rodríguez Ortiz, Jorge Humberto Rodríguez Velandia
281	Professional practice and Emotional impact Mireya Elizabeth Vallejo Erazo
293	Reflection about landmine victims from their emotions, meaning of life and family context Luis Carlos Rosero García, Luis Ferney Mora Acosta, Víctor Hugo Rosero Arcos
307	The informal caregiver of the elderly in Pasto city Eunice Yarce Pinzón, Jacqueline Coral Botina, Geraldine Lagos Chávez, Katherine López Coral
317	Therapeutic postural guide to fifth grade students Eunice Yarce Pinzón, Jesús Andrés Martínez Herrera, Karol Guisell Muñoz Enríquez, Imelda Villota Ramírez
327	Occupational therapy and play in child population of the municipality of Tangua Omar Arturo Jurado García
345	Financial risk analysis on industrial SMEs in Colombia: a study of the chemical sector Jorge Aníbal Restrepo Morales, Marisol Valencia Cárdenas, Juan Gabriel Vanegas López
414	<i>Criteria Journal Author's Guide</i>
434	Author and Research Identification Format
442	Requirement Declaration
445	License for partial use

	Editorial
19	Acreditação e qualidade do ensino superior: dois propósitos, um objetivo Luis Alberto Montenegro Mora
23	A Deserção Escola na Instituição Educativa Municipal José Eustasio Rivera do corregimiento de Bruxelas, Pitalito, Huila Aceneth Reyes Caicedo, Nancy Andrea Belalcázar Benavides
49	Fortalecimento das Habilidades básicas do pensamento desde o projeto ambiental escolar Yepel Isela Tunal Sánchez, Víctor Manuel Martínez Pérez
67	Modelo de ensino na instituição educacional Dos Rios em Galindez, Patía, departamento de Cauca, Colômbia Jenny Elizabeth Martínez Tupáz, Nyla del Rosario Rosero Quintaz
77	Melhorar a prática docente: contribuições para a aprendizagem de Inglês em estudantes da sexta série Bertha Cecilia Agreda Peña, Mónica de los Ángeles Thomé Ponce
87	Atitudes e comportamentos criativos do desempenho docente Ramiro Eliberto Ruales Jurado
111	Estratégias de ensino, mediadas pelas TIC, usadas pelos docentes na Instituição Educativa Técnico-Agropecuária Rodrigo Lara Bonilla, em La Llanada Flor Villavicencio Cabrera
127	Formação de licenciados: um dilema entre as realidades de graduados e o deve ser nas faculdades de educação Nelson Torres Vega, Nedis Elina Ceballos Botina, María Lorcy Rosero Mora, Ruth Betty Pantoja Burbano
155	O significado das práticas de avaliação de professores do ensino primário de duas instituições educacionais em San Juan de Pasto Hna. Omaira Morales Ortiz, Yanet del Socorro Valverde Riascos, Oscar Olmedo Valverde Riascos
171	Impacto de trabalhador do serviço social graduado da Universidade Mariana em Nariño e Putumayo durante 2005-2010 Ana Patricia Belalcázar España, Silvia Rocío Moncayo Quiñonez
183	Legado educacional das escolas normais em formação de professores nos níveis superiores na Colômbia José Oliden Muñoz Bravo

199	Educação no Exército Nacional da Colômbia e o pós-conflito Edwyn Ramírez Rubiano, Roberto Ramírez Bravo
215	Toponímia Indígena Quéchua na cidade de Pasto, Colômbia Alexis Uscátegui Narváez
225	Atitudes de alunos da psicologia frente à violência contra a mulher Erika Alexandra Vásquez Arteaga, Lina María Burbano García
239	Violência escolar e Método PEACE Diego Alexander Rodríguez Ortiz, Jorge Humberto Rodríguez Velandia
281	Prática profissional e impacto emocional Mireya Elizabeth Vallejo Erazo
293	Reflexão sobre vítimas de minas terrestres desde as suas emoções, sentido de vida e contexto familiar Luis Carlos Rosero García, Luis Ferney Mora Acosta, Víctor Hugo Rosero Arcos
307	Cuidadores informais de idosos na cidade de Pasto Eunice Yarce Pinzón, Jacqueline Coral Botina, Geraldine Lagos Chávez, Katherine López Coral
317	Guia de postura terapêutica para estudantes quinta série Eunice Yarce Pinzón, Jesús Andrés Martínez Herrera, Karol Guisell Muñoz Enríquez, Imelda Villota Ramírez
327	Terapia ocupacional e o jogo em população infantil do município de Tangua Omar Arturo Jurado García
345	Análise de risco financeiro das pequenas e médias industriais em Colômbia: estudo do setor químico Jorge Aníbal Restrepo Morales, Marisol Valencia Cárdenas, Juan Gabriel Vanegas López
422	Guia para Autores Revista Criterios
438	Formato de identificação do autor e investigação
443	Declaração de condições
446	Licença de uso parcial

Criteria

Criteria



Acreditación y calidad de la educación superior: dos propósitos, una meta*

Luis Alberto Montenegro Mora*

Actualmente, son diversas, variadas y agudas las diferencias presentes entre los modelos evaluativos empleados y los planteamientos que las comunidades educativas proponen en materia de calidad de la educación superior, ya que el Estado, la sociedad civil y el mercado, como sistemas que ejercen control social sobre las políticas públicas que se ejecuta en el país, responden a unos intereses no propiamente formativos ni educativos (Van Damme, 2003), puesto que, como bien lo comentaría House (1976), los sistemas mencionados son, desde su génesis, diferentes y están enmarcados en el poder, estatus y dinero; de esta manera formarían lo que Clark (1983) denominaría como el triángulo de tensión, el cual no sólo considera los procedimientos en materia de evaluación, sino también los objetivos que con ésta se plantea (Montenegro, 2014b).

En sincronía con lo anterior, es importante mencionar la falta de pertinencia de la educación superior en su relación con los cambios apresurados propios de los nuevos contextos de generación del conocimiento, los que a su vez deberían caracterizarse por su flexibilidad, eficiencia y eficacia al momento de prestar el servicio –impacto social-. Lo anterior, junto con las reformas educativas orientadas a la construcción de la autonomía en la educación superior, ha orientado los esfuerzos estatales por significar el acto educativo hacia la transformación social, siendo un pilar indiscutible del progreso y desarrollo de los pueblos.

Así las cosas, hablar de calidad en la educación superior, y en concreto sobre su garantía, es remitirnos a aquellas debilidades que desde las mismas instituciones, facultades y programas se ha expuesto, entre las que están aquellas relacionadas con la coherencia entre valor económico y formación, construcción de la cultura científica, profesionalización y humanización, entre otros. Igualmente, son mayores las exigencias que la sociedad reclama a la educación superior, como el desarrollo, la generación y producción científica, la internacionalización del conocimiento, y la formación del componente humano (Consejo General de Universidades, 1994).

De este modo, es más que un derecho de los educandos conocer la calidad del servicio educativo que están recibiendo; es decir, una caracterización precisa sobre las capacidades que podrían desarrollar al vincularse a una institución determinada, claro está, dependiendo del enfoque o área del conocimiento seleccionada para su profesionalización. En este orden de ideas, las instituciones de educación superior, desde su función formativa y formadora y, como proveedoras del servicio educativo –función social-, tienen que informar a la sociedad en general sobre sus gestiones y acciones como elemento constitutivo de los estados, pero sobre todo, como garantes de la conservación, transformación, aplicación, innovación de los saberes (Montenegro, 2014a).

Como sostiene el Consejo General de Universidades (1998), es más que necesario el diseño de modelos de evaluación tanto internos como externos, que contribuyan de manera significativa al aseguramiento de la calidad del servicio educativo, pero que sobre todo sean procesos formativos y permanentes, dinámicos y flexibles, pertinentes y apropiados, estructurados desde dos perspectivas: la configuración de requisitos mínimos de calidad, y la reflexión y entendimiento de la calidad como una variable que debe ser estudiada concretamente, dependiendo de la institución de educación superior y sus procesos, características, valor agregado, impacto, entre otras.

Indagar sobre los lineamientos para el proceso de acreditación de instituciones de educación

* Editorial

* Magíster en Etnoliteratura y Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño; Normalista Superior con Énfasis en Lengua Castellana y Literatura, Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pasto. Director Editorial UNIMAR; Docente Investigador; integrante Grupo de Investigación FORMA, Facultad de Educación, Universidad Mariana. Correo electrónico: lmontenegro@umariana.edu.co

superior en Colombia, en el contexto contemporáneo de evaluación de la calidad y las prácticas universitarias, es un tema de significativo interés e importancia no solo a nivel nacional sino también internacional, particularmente latinoamericano, ya que se requiere con mayor demanda docentes investigadores para los sistemas nacionales de evaluación de la educación superior, con el propósito de configurar políticas, acciones, planes y estrategias que posibiliten el mejoramiento y acondicionamiento de la educación superior, para significar la labor formadora orientada al desarrollo de los pueblos.

Aún más: es un tema presente en la planeación estratégica tanto de instituciones de educación superior como de países, ya que ésta se configura como herramienta potencial para la unión y promoción de la calidad de la educación superior desde la profesionalización, formación para la investigación, investigación formativa, proyección social, innovación científica y tecnológica, entre otros. Por lo anterior, continentes como el Europeo y el Americano, apuntan a esta realidad educativa; ejemplo de ello son los diferentes sistemas de evaluación, aseguramiento de la calidad, redes de apoyo como RUECA, y otras iniciativas como la Declaración de la Sorbona y la posterior Declaración de Bolonia, el proyecto Tunning, el Proyecto 6 x 4 de la UEALC, el Proyecto de Evaluación Transnacional TEEP, entre muchos otros.

En sincronía con lo anterior, los intereses nacionales hacen presencia desde la legislación, particularmente en el Artículo 57 de la Constitución Política de la República de Colombia, al igual que en el Artículo 53 de la Ley 30, el Decreto 2904 de 1994, los planes educativos de la Revolución Educativa de los años 2002 a 2006, el Decreto 2230 de 2003 en sus artículos 23 y 24, el Decreto 2232 de 1993 en el Artículo 3, la Ley 29 de Ciencia y Tecnología y los Lineamientos para la Acreditación Institucional de Calidad.

Finalmente, y teniendo en cuenta los justificantes expuestos en los párrafos anteriores, el análisis de los lineamientos para el proceso de acreditación de instituciones de educación superior en Colombia, en el contexto contemporáneo de evaluación de la calidad y las prácticas universitarias, responde a una necesidad urgente para la educación superior en el país, de identificar, describir y analizar las tendencias de evaluación y acreditación de la educación superior; explicar los lineamientos para el proceso de acreditación de instituciones de educación superior, a partir de las diferentes teorías, discursos y disertaciones que los han configurado; relacionar los propósitos de los lineamientos para el proceso de acreditación de instituciones de educación superior con los objetivos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia, y proponer criterios de calidad a partir del reconocimiento de los contextos contemporáneos de evaluación y las prácticas universitarias, desde un enfoque formativo, integral y real que permitan el mejoramiento de los lineamientos para el proceso de acreditación de instituciones de educación superior.

Referencias

- Clark, B. (1983). *Academic Organization in Cross National Perspective. The Higher Education System*. Berkeley: University of California Press.
- Consejo General de Universidades. (1994). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid: MEC.
- _____. (1998). *Plan Nacional de la evaluación de la calidad de las universidades, guía de evaluación*. Madrid: MEC.
- House, E. (1976). Justice in evaluation. *Evaluation studies review annual*, 1, 75-99.
- Montenegro, L. (2014a). Ciencia, tecnología e innovación en Colombia. *Revista UNIMAR*, 32(1), 11-13.
- _____. (2014b). Ciencia, tecnología e innovación: la clave para Colombia. *Boletín Informativo CEI*, 1(2), 4.
- Van Damme, K. (2003). Standard and indicators in Institutional and Program accreditation in Higher Education. A conceptual frame work and a proposal. Paper for the UNESCO-CEPES, UNESCO.

Accreditation and quality of higher education: two purposes, one goal*

Luis Alberto Montenegro Mora*

The differences found between the evaluation models used and the approaches that educational communities propose in terms of quality of higher education are many, varied and acute today, since the State, civil society and the market, as systems exert social control over public policies that runs in the country, respond to interests that are not properly training or educational (Van Damme, 2003), because, as House (1976) comments, the systems mentioned are, since their genesis, different and they are framed in power, status and money; thus forming what Clark (1983) calls the triangle of tension, which not only considers the procedures in evaluation, but also the objectives which it arises (Montenegro, 2014b).

In synchrony with this, it is important to mention the lack of relevance of higher education in its relationship with its hasty changes belonging to the new contexts of knowledge generation, which in turn should be characterized by flexibility, efficiency and effectiveness at the time to provide the service -Societal impact. This, together with educational reforms aimed at building autonomy in higher education, has focused government efforts to signify the educational act towards social transformation, being an undisputed pillar of progress and development of peoples.

So, talk about quality in higher education, and specifically about its warranty, it is to refer to those weaknesses from the same institutions, faculties and programs that have been discussed, among which are related to coherence between economic value and training, construction of scientific culture, professional and humanization, among others. Similarly, the demands that society demands to higher education are greater, such as development, generation and scientific production, the internationalization of knowledge and training of the human component (General Council of Universities, 1994).

Thus, knowing the quality of education that students are receiving is more than a right; that is to say, know the precise characterization of the capabilities that they could develop by linking to a particular institution, of course, depending on the focus or knowledge area selected for their professionalization. In this vein, institutions of higher education, since their educational and training role and, as providers of educational services -social function-, have to inform to society at large about their efforts and actions as belonging to the states, but above all, as guarantors of preservation, processing, application, innovation of knowledge (Montenegro, 2014a).

As claimed by the General Council of Universities (1998), it is essential designing evaluation models both internal and external, which contribute significantly to quality assurance of educational services way, but above all be training and ongoing processes, appropriate dynamic and flexible, relevant and structured from two perspectives: setting minimum quality requirements, and reflection and understanding of quality as a variable that must be studied specifically, depending on the higher education institution and its processes, characteristics, added value, impact, among others.

Inquire about the guidelines for the accreditation of higher education institutions in Colombia, in the contemporary context of quality assessment and university practices, is a

* Editorial

* Magíster en Etnoliteratura y Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño; Normalista Superior con Énfasis en Lengua Castellana y Literatura, Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pasto. Director Editorial UNIMAR; Docente Investigador; integrante Grupo de Investigación FORMA, Facultad de Educación, Universidad Mariana. Correo electrónico: lmontenegro@umariana.edu.co

subject of significant interest and importance not only nationally but also internationally, particularly in Latin America because more researcher teachers are required for national evaluation systems of higher education, in order to set policies, actions, plans and strategies to facilitate the improvement and conditioning of higher education, to signify the forming task oriented the development of peoples.

Even more: it is a theme in the strategic planning of both higher education institutions and countries, since it is configured as a potential tool for joining and promoting the quality of higher education from professional training, research training, formative research, social projection, scientific and technological innovation, among others. Therefore, continents like European and American, point to this educational reality; example of this are the different assessment systems, quality assurance, support networks as RUECA, and other initiatives such as the Sorbonne Declaration and the subsequent Bologna Declaration, the Tunning project, Project 6 x 4 UEALC, Transnational evaluation Project TEEP, among many others.

Consistent with the above, national interests are present from legislation, particularly in Article 57 of the Constitution of the Colombian Republic, as in Article 53 of Law 30, Decree 2904 of 1994, educational plans of Educational Revolution of 2002 to 2006, Decree 2230 of 2003 in Articles 23 and 24, Decree 2232 of 1993 in Article 3, the Law 29 of Science and Technology and the Guidelines for Institutional Quality Accreditation.

Finally, taking into account the evidence presented in the preceding paragraphs, the analysis of guidelines for the accreditation of higher education institutions in Colombia, in the contemporary context of quality assessment and university practices, responds to an urgent need for higher education in the country, to identify, describe and analyze trends evaluation and accreditation of higher education; explain the guidelines for the accreditation of higher education institutions, from different theories, speeches and lectures that have been set; relate the purposes of the guidelines for the accreditation of institutions of higher education with the objectives of the System of Quality Assurance in Higher Education in Colombia, and propose quality criteria based on the recognition of contemporary contexts of assessment and university practices from a formative, comprehensive and real focus that allow the improvement of guidelines for the accreditation of higher education institutions.

References

- Clark, B. (1983). *Academic Organization in Cross National Perspective. The Higher Education System*. Berkeley: University of California Press.
- Consejo General de Universidades. (1994). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid: MEC.
- _____. (1998). *Plan Nacional de la evaluación de la calidad de las universidades, guía de evaluación*. Madrid: MEC.
- House, E. (1976). Justice in evaluation. *Evaluation studies review annual*, 1, 75-99.
- Montenegro, L. (2014a). Ciencia, tecnología e innovación en Colombia. *Revista UNIMAR*, 32(1), 11-13.
- _____. (2014b). Ciencia, tecnología e innovación: la clave para Colombia. *Boletín Informativo CEI*, 1(2), 4.
- Van Damme, K. (2003). Standard and indicators in Institutional and Program accreditation in Higher Education. A conceptual frame work and a proposal. Paper for the UNESCO-CEPES, UNESCO.

Acreditação e qualidade do ensino superior: dois propósitos, um objetivo.*

Luis Alberto Montenegro Mora*

As diferenças encontradas entre os modelos de avaliação utilizados e as abordagens que as comunidades educacionais propõem em termos de qualidade do ensino superior são muitas, variadas e agudas atualmente, uma vez que o Estado, a sociedade civil e o mercado, como sistemas que exercem o controle social sobre as políticas públicas que executa no país, respondem a interesses que não são devidamente treinamento ou educacionais (Van Damme, 2003), porque, como comenta House (1976), os sistemas mencionados são, desde a sua gênese, diferentes e estão enquadrados no poder, status e dinheiro, formando assim o que Clark (1983) chama o triângulo de tensão, que não só considera os procedimentos de avaliação, mas também os objetivos que resultam da mesma (Montenegro, 2014b).

Em sincronia com isso, é importante mencionar a falta de pertinência do ensino superior na sua relação com as suas mudanças precipitadas pertencentes aos novos contextos de geração de conhecimento, que por sua vez devem ser caracterizados pela flexibilidade, eficiência e eficácia no momento de fornecer o serviço - Impacto social -. Isto, juntamente com as reformas educacionais que visam à construção de autonomia no ensino superior, tem focado os esforços do governo para significar o ato educativo no sentido de transformação social, sendo um pilar indiscutível do progresso e do desenvolvimento dos povos.

Então, falar sobre qualidade do ensino superior e, especificamente, sobre a sua garantia, é para se referir às fraquezas das mesmas instituições, faculdades e programas que foram discutidos, entre os quais estão essas relacionadas com a coerência entre o valor económico e formação, construção de cultura científica, profissional e humanização, entre outros. Da mesma forma, as demandas que a sociedade exige ao ensino superior são maiores, como o desenvolvimento, geração e produção científica, a internacionalização do conhecimento e da formação da componente humana (Conselho Geral de Universidades, 1994).

Assim, conhecendo a qualidade da educação que os alunos estão recebendo é mais do que um direito; isto é, conhecer a caracterização precisa dos recursos que poderiam desenvolver através da ligação a uma instituição particular, é claro, dependendo da área de foco ou o conhecimento selecionado por sua profissionalização. Nesse sentido, as instituições de ensino superior, uma vez que o seu papel educativo e de formação e, como prestadores de serviços educativos - função social -, têm de informar a sociedade em geral sobre os seus esforços e ações como pertencentes aos estados, mas acima de tudo, como garantes de preservação, processamento, aplicação, a inovação do conhecimento (Montenegro, 2014a).

Tal como o Conselho Geral de Universidades (1998) indicou, é mais do que o necessário a elaboração de modelos de avaliação internos e externos, que contribuem significativamente para garantir os serviços de educação de qualidade, que são antes de mais, processos de formação e em andamento, dinâmicos e flexíveis, adequados e relevantes, estruturados a partir de duas perspectivas: estabelecimento de requisitos mínimos de qualidade, e a reflexão e compreensão da qualidade como uma variável que deve ser estudada especificamente, dependendo da instituição de ensino superior e de seus processos, características, valor acrescentado, impacto, entre outros.

* Editorial

* Magíster en Etnoliteratura y Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño; Normalista Superior con Énfasis en Lengua Castellana y Literatura, Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pasto. Director Editorial UNIMAR; Docente Investigador; integrante Grupo de Investigación FORMA, Facultad de Educación, Universidad Mariana. Correo electrónico: lmontenegro@umariana.edu.co

Indagar sobre as orientações para a acreditação de instituições de ensino superior na Colômbia, no contexto contemporâneo de avaliação da qualidade e práticas universitárias, é um assunto de interesse e importância significativa, não só a nível nacional, mas também a nível internacional, particularmente na América Latina porque exige mais professores pesquisadores para os sistemas nacionais de avaliação do ensino superior, a fim de definir as políticas, ações, planos e estratégias que tornem possível a melhoria e condicionamento do ensino superior, para significar a tarefa de formação orientada o desenvolvimento dos povos.

Ainda mais: é um tema no planejamento estratégico das instituições de ensino superior e países, uma vez que é configurado como uma ferramenta potencial para unir e promover a qualidade do ensino superior de formação profissional, formação em investigação, pesquisa formativa, projeção social, inovação científica e tecnológica, entre outros. Portanto, continentes como Europa e América se projetam em direção a essa realidade educacional; exemplo disso são os diferentes sistemas de avaliação, garantia de qualidade, redes de apoio como RUECA, e outras iniciativas, como a Declaração da Sorbonne e a posterior Declaração de Bolonha, o projeto Tunning, Projeto 6 x 4 UEALC, Projeto de avaliação transnacional TEEP, entre muitos outros.

De acordo com o acima exposto, os interesses nacionais estão presentes desde legislação, em especial no artigo 57 da Constituição da República da Colômbia, como no artigo 53 da Lei 30, Decreto 2.904 de 1994, os planos educacionais da revolução educacional de 2002 a 2006, o Decreto 2.230 de 2003, artigos 23 e 24, o Decreto 2232 de 1993 no artigo 3, a Lei 29 de Ciência e Tecnologia e as Diretrizes para a Acreditação Institucional de Qualidade.

Finalmente, tendo em conta as provas apresentadas nos parágrafos anteriores, a análise de diretrizes para o credenciamento de instituições de ensino superior na Colômbia, no contexto contemporâneo de avaliação da qualidade e das práticas de universidade, responde a uma necessidade urgente para o ensino superior no país, de identificar, descrever e analisar as tendências de avaliação e acreditação do ensino superior; explicar as diretrizes para o credenciamento de instituições de ensino superior, a partir de diferentes teorias, discursos e palestras que foram definidos; relacionar os efeitos das orientações para a acreditação de instituições de ensino superior com os objetivos do Sistema de Garantia da Qualidade no Ensino Superior na Colômbia, e propor critérios de qualidade, baseado no reconhecimento de contextos contemporâneos de avaliação e práticas universitárias de um foco formativo, abrangente e real que permite a melhoria de diretrizes para o credenciamento de instituições de ensino superior.

Referências

- Clark, B. (1983). *Academic Organization in Cross National Perspective. The Higher Education System*. Berkeley: University of California Press.
- Consejo General de Universidades. (1994). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid: MEC.
- _____. (1998). *Plan Nacional de la evaluación de la calidad de las universidades, guía de evaluación*. Madrid: MEC.
- House, E. (1976). Justice in evaluation. *Evaluation studies review annual*, 1, 75-99.
- Montenegro, L. (2014a). Ciencia, tecnología e innovación en Colombia. *Revista UNIMAR*, 32(1), 11-13.

_____. (2014b). Ciencia, tecnología e innovación: la clave para Colombia. *Boletín Informativo CEI*, 1(2), 4.

Van Damme, K. (2003). Standard and indicators in Institutional and Program accreditation in Higher Education. A conceptual frame work and a proposal. Paper for the UNESCO-CEPES, UNESCO.

Criteria

La deserción escolar en la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, Pitalito, Huila*

Fecha de recepción: 09/03/2015
Fecha de revisión: 15/05/2015
Fecha de aprobación: 12/06/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Reyes, A. y Belalcázar, N. (2015). La deserción escolar en la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, Pitalito, Huila. *Revista Criterios*, 22(1), 23-48.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Factores que inciden en la deserción escolar de los estudiantes de Grado Sexto al Grado Undécimo, de la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera del corregimiento Bruselas, municipio de Pitalito, departamento del Huila, Colombia. 2015.*

*✉ Magíster en Pedagogía. Docente de la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera. Correo electrónico: reyescaiz804@hotmail.com

** Asesora. Magíster en Pedagogía; Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano; Trabajadora Social. Correo electrónico: tsnancy@hotmail.com

Aceneth Reyes Caicedo*✉
Nancy Andrea Belalcázar Benavides**

Resumen

El objetivo general de la investigación se orientó hacia el análisis de los factores personales, familiares, institucionales y sociales que inciden en la deserción escolar de los estudiantes de los grados sexto al undécimo de secundaria básica y media.

El diseño metodológico de corte cualitativo facilitó la selección de once grupos focales y el registro de diez guías de observación participante, aplicada a toda la comunidad educativa.

A través del análisis se logró determinar que los factores que están aumentando el riesgo de deserción escolar son: personales, familiares, institucionales y sociales.

Palabras claves: deserción escolar, factores personales, familiares, institucionales y sociales.

Scholar Desertion at José Eustasio Rivera Educational Institution in Bruselas, Pitalito, Huila department

Abstract

The general objective of the research is oriented towards the analysis of the personal, family, institutional and social changes that are affecting the dropout of students from sixth to eleventh grade of primary and secondary school level.

The methodological design for qualitative selection provided eleven focus groups and the recording of ten participant observation guidelines applied to the entire educational community.

Through the analysis it was determined that the factors increasing the risk of dropping out are: personal, family, institutional and social.

Key words: scholar desertion, personal, familiar, institutional and social factors.

A Deserção Escola na Instituição Educativa Municipal José Eustasio Rivera do corregimento de Bruxelas, Pitalito, Huila

Resumo

O objetivo geral da pesquisa foi orientado para a análise dos fatores pessoais, familiares, institucionais e sociais que criaram problemas de abandono nos estudantes das classes da sexta série a decimo primeiro no ensino básico e médio.

O desenho metodológico de cunho qualitativo facilitou a seleção de onze grupos de discussão e a gravação de dez guias de observação participante, aplicadas a toda a comunidade educativa.

Através da análise, foi determinado que os fatores pessoais, familiares, institucionais e sociais estão aumentando o risco de abandono.

Palavras-chave: abandono escolar, fatores pessoais, familiares, institucionais e sociais.

1. Introducción

La deserción escolar entendida como “la interrupción o desvinculación de los estudiantes del Sistema Educativo. Es decir, que niños y jóvenes que asisten al colegio dejan de hacerlo y no logran culminar sus estudios” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s.f., p. 1), es una situación que se convierte en un problema social de gravedad como bien lo recuerda la Contraloría General de la República de Colombia (2004):

La deserción del sistema educativo no sólo perjudica a los escolares y a sus familias sino también a todo el país, porque se restringen las posibilidades de desarrollo social y las que están en directa relación con el capital humano. Es clara la relación entre el nivel educativo y las oportunidades de progreso de las personas. Así, dejar la escuela para acceder a empleos informales, que suelen tener jornadas excesivas y precarias condiciones laborales, perpetúa el círculo de la pobreza. (p. 1).

Para las Naciones Unidas, solucionar el problema de la deserción era a comienzos de esta década uno de los principales desafíos, para poder alcanzar las metas de desarrollo social -planteadas por este organismo- para el año 2015. Por su parte, la CEPAL (2003) enfatiza en la necesidad de que los países de la región, destinen mayores recursos a políticas y programas dirigidos a evitar que los niños interrumpan sus estudios antes de terminar el ciclo básico, y a procurar una disminución significativa de la deserción en el ciclo medio como una oportunidad de superar la miseria y la desigualdad social. Se enfatiza en la necesidad de que las instituciones educativas faciliten los mecanismos necesarios para evitar que los estudiantes continúen saliendo de los salones de clases y no logren terminar su proceso de formación académica.

En el contexto latinoamericano, la mayoría de las investigaciones realizadas (Jadue 2001, Muñiz 2001, Moreira 2007, Espíndola y Claro 2010, y Ramírez y Manzano, 2012) concuerdan en afirmar que una de las problemáticas más graves de los sistemas educativos son la insuficiencia de los programas diseñados para garantizar la permanencia de niñas, niños y adolescentes en las aulas de las instituciones educativas de carácter oficial, durante los ciclos básicos de primaria y su transición a la secundaria; situación que se agudiza más en el sector rural que en el urbano.

En el contexto colombiano la deserción escolar no escapa a la mencionada realidad, las personas que desertan aumentan los círculos de pobreza, debido a su falta de capacitación no logran alcanzar trabajos formales que permitan una mejor calidad de vida y en casos peores, se unen a negocios ilícitos y delincuenciales; situación de alta gravedad en un país con creciente necesidad de personas capacitadas para la vida y el trabajo. Es así, que las investigaciones realizadas en Colombia sobre la deserción escolar en el sector rural, han resaltado la importancia de los ingresos socioeconómicos, nivel escolar y social de los padres como movilizadores de la permanencia y/o abandono escolar de los jóvenes (Pardo y Sorzano, 2004). Aspecto que es afianzado por Ramírez y Manzano (2012), donde se corrobora que entre las causas principales que motivan a los estudiantes a desertar de sus estudios, se encuentran la falta de recursos y la necesidad de trabajar para satisfacer en un grado mínimo algunas de las necesidades humanas básicas.

A nivel regional, en el departamento del Huila no se han realizado estudios de carácter científico ni con rigurosidad metodológica sobre esta problemática educativa, situación que deja latente la necesidad de abordar este aspecto para favorecer el mejoramiento de la calidad educativa, aumentando la cobertura y eficiencia del servicio prestado. Es así que en el corregimiento de Bruselas, la I.E.M. José Eustasio Rivera durante sus 41 años de existencia, en las pruebas externas realizadas por el ICFES (Saber ICFES) no ha alcanzado niveles óptimos que le favorezcan acceder a un nivel superior; su ubicación en el nivel bajo, no ha coadyuvado en el desarrollo institucional e impacto social dentro de un contexto, caracterizado por ser zona cafetera, conflicto armado, vías de acceso en precario estado, medios de comunicación deficientes, bajos ingresos económicos y nivel académico bajo de la población adulta, entre otros.

De igual forma, en la I.E.M. José Eustasio Rivera no existen estudios con rigurosidad metodológica y que cuente con las voces de los actores de este problema, para replantear los escenarios pedagógicos, didácticos y evaluativos que coadyuven al mejoramiento de la calidad educativa y permanencia del estudiantado durante todo el ciclo de educación formal. Por tanto, es fundamental identificar aquellos factores exógenos y endógenos que están intensificando el abandono escolar; fenómeno que no solo afecta el proceso normal de desarrollo integral de los futuros adultos, sino que también pone en riesgo el progreso de la comunidad bruselense y el desarrollo socioeconómico del país.¹

En la elaboración del prediagnóstico sobre deserción escolar, intervinieron los principales actores de la comunidad educativa, logrando identificar los factores personales, familiares, institucionales y sociales que están incidiendo en la deserción. Posteriormente, con el análisis obtenido se pudo realizar el diseño de una propuesta de acción pedagógica pertinente y eficaz conducente a cualificar el quehacer docente a través de un programa de capacitación en la utilización de estrategias pedagógico-didácticas, interactivas e innovadoras para incrementar los niveles de aceptación, interés y competencia del estudiante en una determinada área del saber; y el aprendizaje, visto como el producto de acciones planificadas, sistémicas y del trabajo cooperativo, todo ello enmarcado en un ambiente de diálogo, respeto por las diferencias y comunicación efectiva entre los actores del proceso educativo en beneficio de elevar los índices de permanencia escolar y calidad educativa. De igual manera, esta investigación representa un aporte eficaz para la región, por cuanto el conocimiento de las características geográficas, sociales, culturales, políticas y académicas de la población educativa favorece la identificación de ciertos factores que amenazan la permanencia escolar; todo ello orientado hacia un trabajo sistemático, significativo y progresivo con los integrantes de la comunidad educativa para fortalecer el trabajo cooperativo y participativo en aras de la cualificación pedagógica, didáctica, directiva, administrativa y comunitaria.

¹ Información tomada del SIMAT. Sistema Institucional de Matrículas de la I.E.M. José Eustasio Rivera, correspondiente a los ingresos y egresos de los estudiantes en los años lectivos 2012, 2013 y 2014. De igual manera de los libros reglamentarios como son el Observador del Alumno y los libros de Actas de las Comisiones de Evaluación y Promoción del grado sexto a undécimo, donde reposa la información personal, académica y familiar de los estudiantes.

2. Metodología

Este estudio se enmarcó dentro de la línea de investigación “Procesos de gestión pedagógica y curricular desde el marco de desarrollo humano”, en el campo de la gestión educativa. Su estructuración metodológica es de corte cualitativa, la cual facilitó la comprensión de las acciones sociales desde la perspectiva de los sujetos y sus relaciones.

Correspondió al tipo de investigación exploratorio- descriptiva; la articulación de estos dos tipos de investigación, permitió la posibilidad de llegar a conocer con más objetividad las situaciones, costumbres y actitudes predominantes de la comunidad educativa riveriana frente al fenómeno de la deserción escolar, y a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas que forman parte activa del quehacer pedagógico, para posteriormente, explicar las causas que están reforzando la existencia de esta problemática educativa y social a la luz de la teoría necesaria para la construcción de un conocimiento científico.

La unidad de análisis del presente estudio lo constituyó la comunidad educativa de secundaria básica y media de la I.E.M. José Eustasio Rivera, específicamente se trabajó con:

- Estudiantes matriculados de sexto a once que se encontraban activos; cada grupo seleccionado estuvo conformado por estudiantes con buen desempeño académico representado por los monitores y también, con los que obtuvieron bajo rendimiento académico e indisciplina y que se encontraban en riesgo de desertar.
- Estudiantes que desertaron de sexto a once en el año lectivo 2014.
- Directores de curso pertenecientes al Decreto 2277, 1278 y en provisionalidad. Además que residieran dentro y fuera del Corregimiento.
- Padres de familia de estudiantes permanentes y desertores.
- Directivos y administrativos de la institución.

Las técnicas empleadas fueron el Grupo Focal y la Observación Participante. En cuanto al proceso de sistematización de la información, se realizó un primer vaciado de la información denominado: “Proceso de Transcripción de Información del Grupo Focal”, con base en la ficha de diligenciamiento de Valverde (2011). Actividad realizada por cada grupo participante, destacando los datos de identificación, los roles y las respuestas de los participantes a través de un resumen breve que permite a la vez, señalar aspectos claves o frases notables. De igual manera, se procedió con el registro de las guías de observación por cada grupo focal.

El procedimiento analítico de la información se realizó a través de una matriz denominada: “Proposiciones agrupadas para entrevista en grupo focal y observación”, distribuida por categorías, subcategorías y grupos participantes. El resultado de este procedimiento, permitió realizar la triangulación de la información por técnicas de la entrevista en grupo focal y la observación de cada uno de los grupos. Finalmente, el resultado de la triangulación por técnicas, se

trasladó a otra matriz denominada: “Triangulación síntesis de la información por grupos focales”, la cual permitió determinar con mayor precisión las proposiciones comunes y las proposiciones diferentes de acuerdo a las voces, frases y argumentos de los actores, respecto a las categorías y subcategorías.

Posteriormente, se describió la selección de categorías inductivas o tópicos o núcleos de significado que dio paso a la realización del listado de clasificación y jerarquización de tópicos por categorías deductivas y categorías inductivas, vitales para el análisis e interpretación de la información que fueron ilustradas con sus respectivas taxonomías. En síntesis, la categorización metodológica que fundamentó el presente estudio se describe en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Categorización de la investigación

Categorías	Definición	Subcategorías	Fuente	Técnica
Factores Personales	Hace referencia a los propósitos, motivaciones y expectativas de los estudiantes frente al trabajo educativo que desarrollan	Edad Género Salud Trayectoria escolar Motivación hacia el aprendizaje	Estudiantes desertores y permanentes Padres de familia Observador del Alumno de 6° a 11° Información del SIMAT	Grupo Focal y Observación Participante en el aula
Factores Familiares	Refieren aquellos aspectos característicos del entorno familiar que influyen de cierta manera en la continuidad escolar de los estudiantes	Estructura familiar Nivel de escolaridad de los padres Economía familiar Dinámica familiar Violencia intrafamiliar	Padres de familia Estudiantes permanentes y desertores Actas de la Escuela de Padres	Grupo Focal y Observación Participante

Factores Institucionales	Determinan las características estructurales, administrativas, pedagógicas y de gestión social que enmarcan el quehacer educativo institucional	Ubicación geográfica	Directores de curso	Grupo Focal y Observación Participante en el aula
		Recursos físicos y tecnológicos	Directivos y administrativos	
Factores Sociales	Hace referencia a los aspectos más significativos del contexto que influyen en la percepción sobre educación y deserción escolar	Ambiente escolar	Libros de Actas de las Comisiones de Evaluación y Promoción	Grupo focal: estudiantes, padres de familia y directivos docentes
		Didáctica	Proyecto Educativo Institucional	
		Estrategias de evaluación y seguimiento		
		Espacios comunitarios	Estudiantes desertores y permanentes	
		Oferta cultural y deportiva	Directivos y administrativos	
		Servicios públicos	Padres de familia	
		Conflicto armado		
		Proyección educativa		

3. Resultados

El análisis de los factores endógenos y exógenos que están incidiendo en la deserción escolar a nivel institucional, fueron desglosados en cuatro categorías deductivas: personales, familiares, institucionales y sociales con sus correspondientes subcategorías, arrojaron la siguiente información.

Factores Personales

Se relacionan intrínsecamente con las percepciones estudiantiles, la edad, el género, el estado de salud e inclusive el desempeño académico logrado durante la trayectoria escolar de los y las estudiantes (Universidad Nacional de Colombia, 2011).

Subcategoría: edad. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Ministerio de la Protección Social de Colombia (2004) y la Universidad Nacional (2011) afirman que en la mayoría de casos, el nivel de deserción se agudiza por la edad a la que ingresan los estudiantes a la escuela. El comenzar tardíamente la trayectoria escolar es un factor preponderante que ocasiona la deserción, más en sectores rurales donde la insubsistente cobertura preescolar ocasiona dificultades de aprendizaje que repercuten en todo el ciclo formal de estudios. Sin embargo, se encontró que en esta institución educativa la edad no es un aspecto relevante en la deserción escolar, porque los estudiantes tanto hombres

como mujeres abandonaron sus estudios desde sexto hasta undécimo en cada periodo académico, según lo reporta el Sistema de Matriculas Institucional y en los Observadores del Alumno, donde cada director de curso registra las novedades presentadas por los estudiantes.

Por consiguiente, no se puede establecer un rango específico de edad que ejerza influencia en la decisión de abandonar los estudios, por cuanto se encontró que los estudiantes de los cursos más pequeños como son sexto y séptimos, son sus padres los que los retiran²; por su parte, los estudiantes de mayores grados, novenos, décimo y once, son quienes toman la decisión de continuar o no sus estudios. Decisión reforzada por la actitud de indiferencia de los padres de familia, quienes argumentan que los hijos sin importar la edad son responsables de sus propias decisiones, y por ende de su vida y futuro.

Subcategoría: género. En el análisis se encontró una prevalencia del género masculino frente al femenino en la deserción escolar. De acuerdo con las investigaciones consultadas, se logró determinar que la situación económica y la falta de interés por el estudio tienen una mayor incidencia sobre el retiro de los hombres, mientras que en el caso de la mujeres, predominan las razones socioculturales como el matrimonio, la maternidad temprana y la violencia intrafamiliar (Universidad Nacional de Colombia, 2011).

La anterior afirmación coincide con los resultados de la presente investigación donde el género masculino representa los mayores índices de deserción en todos los grados, debido al bajo rendimiento académico, la desmotivación hacia el estudio, la búsqueda de diversiones alternas al colegio, el desarrollo de otros planes de vida temporales para solucionar sus dificultades económicas. Aunque también, se presentaron casos donde la deserción de los estudiantes se dio por problemas personales y los continuos traslados laborales de sus padres.

Por su parte, los motivos de retiro en el género femenino están asociados al inicio de una vida de pareja formal, la necesidad de colaborar en las labores domésticas y cuidado de los hermanos menores, y por supuesto cuando se presentan embarazos a temprana edad. Situación que hace evidente que en la comunidad educativa todavía se presentan aspectos de identidad de género muy arraigados a un patrón cultural tradicional donde la mujer es responsable de la crianza de los hijos y cuidado del hogar, por cuanto el padre como jefe de hogar, tiene el deber de aportar económicamente para el sostenimiento de la familia o garantizar su independencia personal.

Subcategoría: salud. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015, p. 1) establece que “la salud no es solo la ausencia de enfermedad, sino también el estado de bienestar, somático, psicológico y social del individuo y la colectividad”. Siguiendo esta afirmación se logró determinar que el tema de salud no es percibido por los actores de la comunidad educativa como un aspecto que se relacione directamente con la deserción, porque desconocen las enfermedades que hayan sido causa para abandonar los estudios.

² Esta situación se presenta debido a la creencia de que es mejor producir dinero que estudiar, dando mayor prioridad al refuerzo inmediato que implica el trabajo a un refuerzo a largo plazo que podría traer el estudio.

Sin embargo, es interesante anotar un aspecto relevante acerca de esta subcategoría, que aunque no se relaciona con la deserción, sí lo hace con los altos niveles de absentismo escolar y los continuos permisos que afectan el normal desempeño académico. También es importante aclarar que existe la fuerte creencia cultural por parte de la población bruselense que la enfermedad se relaciona con la pereza y por eso, en muchos casos, los padres no prestan la atención necesaria frente a las enfermedades de sus hijos, creencia compartida en diferentes partes del mundo.

Subcategoría: motivación hacia el aprendizaje. Se encontró que el nivel es bajo. “La principal razón personal de los/as estudiantes para desertar de tercer ciclo es la falta de motivación...” (Moreira, 2007, p. 162). En primera instancia, la desmotivación hacia la construcción de saberes se manifestó en apatía, desinterés e inercia hacia la realización de actividades académicas y complementarias, que han suscitado un incremento en el nivel de indisciplina al interior del salón de clases, alterando el nivel de atención y comportamiento estudiantil.

En segunda instancia, se enfatizó en la necesidad de querer seguir en la institución educativa para fortalecer el proceso de interacción con personas ajenas a su núcleo familiar que comparten intereses similares. Los estudiantes que demostraron bajo desempeño académico preferían disfrutar de los espacios de aprendizaje, donde se les permitía desarrollar su creatividad a través de actividades lúdicas al aire libre y en compañía de sus compañeros afines.

En cuanto al rol desempeñado por los padres de familia dentro del proceso de aprendizaje, se percibió que se limita únicamente a brindar las herramientas físicas desatendiendo el acompañamiento permanente que requiere el estudiante durante su proceso de formación y desarrollo integral, por ello, es común encontrar durante la entregas de boletines situaciones de reproches que el padre de familia hace a los hijos frente a la negligencia e incumplimiento de los deberes académicos manifiestos en las valoraciones obtenidas en cada periodo escolar. “El Bajo nivel de motivación personal está relacionada probablemente por el ambiente institucional, sus normativas, la irrelevancia de los contenidos y las relaciones intrafamiliares” (Moreira, 2007, p. 164). Aspectos que se logró distinguir de manera sencilla en el que hacer de los estudiantes, quienes no encuentran el eco esperado ni en la institución ni mucho menos en sus familias.

Subcategoría: trayectoria escolar. Se logró determinar que la trayectoria académica de los estudiantes desertores están caracterizados por el desinterés hacia el estudio, reflejado en el número de áreas perdidas, la situación económica, los continuos traslados laborales de los padres, la repitencia, la extra edad y la conformación de nuevas familias.

Factores Familiares

El análisis se centró en el tipo familia, nivel educativo de los padres, ingresos familiares, dinámica familiar, movilidad familiar y violencia intrafamiliar.

Subcategoría: estructura familiar. Espinoza, Castillo, González y Loyola (2012) advierten que entre los factores familiares que han demostrado incidir

significativamente sobre la deserción escolar, corresponde a la estructura de la familia: “los niños y niñas que crecen con ambos padres son más exitosos en la escuela y son menos propensos al abandono escolar, que quienes viven en familia monoparentales y en familias reconstituidas” (p. 139). Afirmación que fue aseverada con los resultados de esta investigación, donde se logró establecer que el mayor porcentaje de estudiantes que desertan provienen de familias monoparentales -viven con un solo padre-, seguida de las nucleares y, en menor porcentaje, de familias extensas.

También se comprobó que dentro del ambiente familiar, la autoridad, el control, la delegación de normas, la provisión económica y acompañamiento en el proceso académico de los estudiantes, recae en un solo miembro de la familia, específicamente en la madre. Esta multiplicidad de roles ha hecho que la madre desatienda su rol dentro del proceso formativo ocasionando sentimientos de orfandad, desmotivación y rebeldía en los hijos, quienes optan por desertar; asimismo, se encontró casos donde los hijos son obligados a permanecer dentro de la institución para obtener un beneficio estatal derivados de los subsidios del programa Familia en Acción y Desplazados.

Por su parte, de acuerdo a las circunstancias del contexto, existen adolescentes que asumen por completo su manutención sin contar con una figura de autoridad directa que los oriente y acompañe en el ejercicio de sus actividades escolares y en la construcción de su proyecto de vida. Es así que una laxa estructura familiar se convierte en un detonante para claudicar de los estudios y emprender el camino hacia la vivencia de nuevas experiencias de trabajo informal, el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, los embarazos a temprana edad, convivencias maritales, desplazamiento regional y la vinculación a grupos delincuenciales y al margen de la ley; aspectos tan característicos que se manifiestan en la juventud de Bruselas, por ello, es importante resaltar que los estudiantes al no sentir un modelo de autoridad estructurada y claramente definida, ni una propuesta de apoyo y participación familiar en el estudio, se desmotivan, pierden interés y acaban por desertar de sus estudios.

Subcategoría: nivel de escolaridad de los padres. Pardo y Sorzano (2004) y Ramírez y Manzano (2012) señalan que el ingreso de las familias y la educación de quien ejerce la jefatura del hogar son variables altamente condicionantes de la deserción escolar, lo cual conlleva a una baja movilidad social y alta desigualdad de capacidades. Por consiguiente, en el análisis de este factor en este contexto se encontró que el nivel educativo de los padres de familia es bajo, en su mayoría no alcanzaron a terminar la primaria y, por lo tanto, no está dentro de sus prioridades reforzar el estudio de sus hijos como una variable influyente en sus vidas. De igual manera, se estableció una relación entre el nivel educativo de los padres y el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los padres no tienen una participación activa evidenciada en falta de interés y en el no contar con las competencias necesarias para hacerlo. Situación que pone en manifiesto una visión determinista parental enmarcada en la falta de apoyo, disciplina y responsabilidad para acompañar el proceso educativo de los hijos, quienes de acuerdo a estas circunstancias, toman la decisión de abandonar sus estudios sin ningún inconveniente y sin esperar a recibir el consentimiento de sus progenitores o acudientes.

De igual forma, el bajo nivel educativo de los padres, también fue reflejado en el alto nivel de ausentismo durante los periodos escolares, incumplimiento de las actas de compromiso frente al acompañamiento y seguimiento del proceso académico y comportamental de los hijos, argumentando que no entienden las tareas, consultas o ejercicios que sus hijos deben hacer en la casa, por lo tanto, no saben cómo explicarles ni exigirles que rindan, si ellos no alcanzaron a terminar el bachillerato.

Esta grave postura por parte de los padres no solo terminó por incrementar la desmotivación escolar en los hijos sino que les refuerza la necesidad de realizar actividades diferentes al estudio formal para adquirir dinero que les permita suplir sus necesidades de interés particular, libertad domiciliaria y de autogobernarse a temprana edad, de ahí que deserten en cualquier época del año académico. Se puede afirmar entonces, que el bajo nivel educativo de los padres está relacionado con la deserción y con afectaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, coherente con lo dicho por Espinoza et al. (2012, p. 136), quienes afirman que “el bajo nivel socioeconómico y la existencia de ciertos problemas en las familias se expresan en un pobre desempeño escolar y en un escaso involucramiento parental como antesala del abandono”.

Subcategoría: economía familiar. Una gran cantidad de estudios empíricos han demostrado que los estudiantes que provienen de familias de bajos estatus socioeconómico, presentan mayores probabilidades de desertar del sistema escolar que aquéllos que están insertos en familias de estatus socioeconómico medio y alto (Espinoza et al., 2012, p. 139). Es así que el nivel de ingresos familiares de la comunidad en la cual presta el servicio educativo es bajo, producto de una economía de subsistencia agraria que no permite la satisfacción plena de las necesidades básicas, por ello recurren a los subsidios dados por el Estado como Familias en Acción y Desplazados.

Por consiguiente, se logró determinar que el factor económico familiar sí incide en los niveles de deserción escolar, e inclusive para aquellos estudiantes que cuentan con los recursos más que suficientes para continuar estudiando pero que ante la mirada pasiva y determinista de los padres, optan por desertar.

Subcategoría: dinámica familiar. Frente a esta subcategoría se analizaron aspectos como: cohesión, comunicación, adaptabilidad, juego de roles y normas, se encontró en primera instancia, que el nivel de comunicación familiar es bajo, porque las relaciones intrafamiliares están enmarcadas en una comunicación no efectiva, no existe una retroalimentación entre sus miembros, quienes debido a esta falencia no expresan con facilidad sentimientos de amor, fraternidad, unidad y respeto, generando que los lazos familiares sean cada vez más frágiles. Situación que ha ocasionado en los estudiantes un alto grado de desconfianza hacia sus familias para compartir sus intereses, necesidades y proyectos de vida, los cuales han sido subvalorados y no tenidos en cuenta por ellos; de ahí, que prefieran realizar sus actividades escolares en forma aislada y silenciosa al margen de la autoridad parental, quedándose vulnerables ante la posibilidad de desertar o buscar alternativas de distracción externas al colegio para compensar sus necesidades de afecto familiar.

En segunda instancia, se evidenció un débil manejo de las relaciones afectivas que sumado al bajo nivel de comunicación, han conllevando a potenciar la individualidad, las relaciones impersonales, el desacato a las normas, la inactividad y la baja autoestima, que finalmente repercute en el comportamiento y desempeño académico de los hijos; ellos, al sentirse huérfanos afectivos no exploran la posibilidad de construir un proyecto de vida que les garantice su autorrealización personal, familiar y profesional. Fenómeno que se agudiza al interior de la institución educativa, porque tampoco encuentran espacios para el diálogo, la concertación y resolución de conflictos.

Y en tercera instancia, se logró determinar débiles procesos de interacción familiar, reflejados en el bajo nivel de participación de los padres en las actividades escolares y culturales, debido a que ellos no participan en su planificación y las catalogan como extensas y aburridoras, que no responden a sus intereses y necesidades para coadyuvar al proceso formativo y desarrollo integral de sus hijos; de igual manera, las ocupaciones laborales e ingreso económico les impiden asistir con periodicidad al establecimiento. Este sentimiento de no pertenencia de los padres hacia el colegio es inferido de la concepción materialista que considera al estudio una actividad secundaria poco productiva, así que les resulta más importante que sus hijos aprovechen mejor el tiempo, trabajando para colaborar en el sostenimiento de la familia que estudiando.

Subcategoría: movilidad familiar. Es importante destacar que Colombia está ligada a la dinámica de una sociedad que se transforma en función del contexto, de las fluctuaciones de la economía y de las condiciones de variabilidad que caracterizan a los países de América Latina. A esta realidad no escapan las familias del corregimiento de Bruselas y lógicamente las de la institución educativa, donde se encuentra un alto grado de movilidad en términos de migración laboral, desplazamiento y permanencia temporal voluntaria, presentada por la oferta laboral agrícola de la región especialmente en el cultivo y recolección del café.

Según lo señalado por el Sistema de Matriculas Institucional, el colegio cuenta con la presencia temporal de estudiantes procedentes de varias regiones del país, destacándose: Putumayo, Caquetá, Nariño, Cauca y municipios cercanos a Pitalito. Y en su mayoría se trasladan hacia Cundinamarca, Valle del Cauca y Tolima, con preferencias por las grandes capitales como Bogotá y Cali que representan el sueño dorado para los jóvenes. Una realidad coherente con la que se vive en el país donde se han realizado diversos estudios sobre la migración colombiana. “Se puede decir que se trata de una migración predominantemente económica, es decir, de migrantes en búsqueda de oportunidades laborales y mejores ingresos” (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2010, p. 20). Por consiguiente, este factor es otro valor agregado a la deserción escolar que enfrenta la institución educativa.

Subcategoría: violencia intrafamiliar. Como referencia de este análisis se destaca la afirmación de Vélez y Roa (2005) al respecto:

El fracaso académico está relacionado con rasgos de violencia intrafamiliar.... Es claro que estar en un hogar en el que el trato es deficiente, puede influir negativamente en el medio ambiente en que se desarrolla el estudiante y perturbar su aprendizaje. (p. 80).

Por consiguiente, en el contexto de la investigación se encontró un alto nivel de influencia de los conflictos familiares en la permanencia escolar, porque al interior de la familia se está presentando una carencia de modelos de comportamiento, liderazgo y autoridad positivos que refuerzan en el educando la estructuración de una visión futurista sin bases morales y éticas sólidas que no rigen en su desenvolvimiento académico y comportamental, como tampoco la puesta en marcha de un proyecto de vida saludable y productivo.

Esta cruenta realidad es reforzada por el machismo, aceptado por la comunidad como un fenómeno normal, pero que sí refuerza la presencia de violencia en el hogar y los conflictos entre pares y más aún, en la permanencia escolar. Lógicamente los conflictos y por supuesto la violencia, tienen su reflejo en la conducta de los escolares, es así como se pudo encontrar niños y adolescentes extremadamente introvertidos, y a otros con agudas dificultades de indisciplina y acatamiento de normas, demostrando un claro desafío a las figuras de autoridad.

Factores Institucionales

Hacen referencia a la ubicación geográfica, los recursos físicos y tecnológicos, ambiente escolar, didáctica y a las estrategias de evaluación y seguimiento.

Subcategoría: ubicación geográfica. Saldarriaga y Scoppetta (2009) afirman que las barreras localizadas del lado de la oferta tienen que ver con la calidad y la pertinencia de la educación, la infraestructura escolar y la ubicación de las escuelas, y la formación de docentes, entre otros. Con base en este aspecto, se encontró que la relación de la ubicación geográfica con la permanencia escolar es relevante frente al problema de deserción escolar, ya que los desplazamientos diarios que hacen los estudiantes para llegar puntuales a su jornada académica requieren de mayor esfuerzo físico que termina por repercutir en el nivel de motivación y aprehensión del saber. De igual manera, las vías de acceso al plantel educativo se encuentran en precarias condiciones, afectando la afluencia del transporte urbano y que por su alto costo afecta significativamente el presupuesto familiar.

Cabe mencionar que la población que atiende a esta institución, está ubicada en el sector veredal del corregimiento de Bruselas, en su mayoría sus habitantes constituyen una comunidad flotante que busca permanecer cerca de la oferta de trabajo. Por su parte, la autoridad local ha desatendido el problema de movilización estudiantil, porque hasta el momento no se cuenta con el servicio de transporte escolar, el cual beneficiaría en gran medida la reducción de los índices de deserción. Al respecto, la posición del padre de familia frente a la ausencia de este servicio es de total indiferencia, porque aunque protestan por el alto costo de los pasajes del transporte público que garantizan la asistencia puntual a clases, no hacen efectivo los mecanismos de información y participación existentes a nivel institucional para la solución pertinente del problema de movilización estudiantil.

Subcategoría: recursos físicos y tecnológicos. Es importante señalar el papel que cumple la escuela en el desarrollo personal, porque ésta debe brindar todas las herramientas y elementos para lograr una formación integral a través de las bibliotecas, herramientas tecnológicas, y escenarios deportivos y culturales que les permitan a los estudiantes crecer como seres humanos y desarrollarse como individuos que aportan actualmente a la sociedad (Pulido y Velasco, 2009).

Frente a esta afirmación, se encontró que el impacto de la infraestructura física a nivel pedagógico y social es bajo, debido a la regular calidad y utilidad de los recursos físicos y tecnológicos que enmarcan el funcionamiento del plantel educativo y su incidencia en la prestación del servicio pedagógico. Los docentes por su parte, han visto condicionado su quehacer pedagógico a las limitaciones del contexto porque no disponen de espacios para la planificación académicas, la orientación escolar, atención a padres de familia y el desarrollo de actividades científicas, culturales, deportivas y tecnológicas necesarias para alcanzar los estándares de calidad educativa que demanda el MEN. De igual modo, se pudo constatar que la condición actual de la institución desmotiva y decrece el sentido de pertenencia por parte de los estudiantes, docentes, padres de familia y directivos docentes, generando a su vez, una situación de estancamiento y conformidad que redundo en la baja calidad del servicio prestado, afectando el sentido de pertenencia institucional y su impacto a nivel regional.

Con base en lo anterior, es necesario que los directivos docentes prioricen la gestión ante los diferentes entes territoriales de proyectos de inversión para mejorar y cualificar la infraestructura, como también, la dotación de recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos en favor de la educación bruselense porque se precisó también, que la aceptación e impacto social del plantel educativo por parte del contexto es de un nivel bajo que no satisface las demandas, necesidades y expectativas de la comunidad educativa. Todo ello, repercutiendo en el sentido de apropiación y pertenencia del estudiante hacia la culminación de sus estudios de bachillerato.

Subcategoría: ambiente escolar. La UNESCO y UNICEF (2012) afirma:

El clima escolar, por su parte, está indicado por un ambiente amable y respetuoso para el trato entre profesores y estudiantes con el objetivo de generar condiciones favorables para el aprendizaje de estos últimos. Los efectos positivos de estos factores han sido documentados en algunos estudios cualitativos y muestran ser particularmente fuertes sobre la retención escolar e incluso sobre los niveles de logro educativo observados en pruebas nacionales. (p. 53).

En referencia a este aspecto, se encontró que existe un descontento generalizado por parte de los actores de la comunidad educativa ante la inexistencia de espacios que permitan la recreación, la cultura, el arte y el desarrollo de las competencias científicas de los estudiantes; y que su ausencia tiende a fomentar los niveles de indisciplina y la inercia hacia lo académico. Las regulares condiciones físicas del establecimiento educativo han generado diferentes situaciones de intolerancia, pereza cognoscitiva y apatía frente a las diferentes actividades escolares debido al hacinamiento, la escasez de mobiliario y demás elementos básicos de estudio, consulta, experimentación científica, tecnológica, de higiene y aseo que suscitan malestar en los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, el ambiente escolar para los padres de familia también fue percibido como regular, demostrando una actitud de inercia hacia las reuniones o eventos culturales que se desarrollan en la institución por considerarlas dictatoriales, extensas y aburridoras, las cuales contribuyen a elevar el nivel del ausentismo y participación pasiva del padre de familia en estos encuentros. En suma, se puede afirmar que la prevalencia de un clima organizacional desmotivante, inflexible, cerrado y con falencias en la planificación y ejecución del proyecto educativo institucional es un detonante para elevar los índices de deserción escolar.

Subcategoría: didáctica. Vásquez (2011) enfatiza en que el saber de la didáctica es un saber “orientado” y condicionado por el “hacer”. No es un saber especulativo sino un saber aplicado. El conocimiento de la didáctica está en directa relación con la práctica que lo contrasta, lo invalida o lo confirma. Es así que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se maneja en la institución sigue siendo tradicional; existe apatía por parte de algunos docentes por cualificarse e innovar en su quehacer pedagógico, para buscar estrategias pertinentes que coadyuven a garantizar la participación activa del estudiante en la construcción de aprendizajes significativos. Esta renuencia del docente ha desencadenado desinterés por la clase, la temática y la realización de actividades complementarias que terminan por incrementar el bajo rendimiento académico, ausentismo en las clases, indisciplina y por último deserción.

La didáctica se relaciona con la motivación estudiantil y lógicamente con el currículo, la misma que está desfasada de los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes y de las demandas del entorno. La temática desarrollada no facilita la interdisciplinariedad de saberes y el estudiante no logra articular lo aprendido en la solución de problemas cotidianos; es decir, el proceso de enseñanza no está generando aprendizajes significativos. Cada docente enseña de acuerdo a su propio criterio y experiencia, haciendo caso omiso a la cualificación profesional, la innovación y el trabajo cooperativo. Todo lo anterior ratificó que la aplicación de estrategias didácticas tradicionales no pertinentes al interior del proceso educativo afecta negativamente el rendimiento académico, la motivación y permanencia del estudiante dentro del plantel educativo.

Subcategoría: estrategia de evaluación y seguimiento. Es importante señalar que la evaluación es un proceso clave en el proceso formativo de los estudiantes, que tiene una connotación multidimensional al permitir evaluar un proceso, que es también y como señalan varios estudios (Jadue 2001, Universidad Nacional De Colombia, 2011 y Jiménez y Gaete, 2013), el principal detonante de la deserción escolar. Es claro que a nivel público el número de estudiantes por maestro, así como la jornada escolar son las principales causas para que muchos docentes empleen prácticas evaluativas masivas, poco personalizadas y demasiado estandarizadas, que van en contravía de la personalización y de los ritmos propios de aprendizaje.

En la investigación se encontró que la falta de mecanismos de seguimiento y apoyo para los estudiantes que reprueban o están en situación de repitencia, así como también, la inexistente vinculación de las familias durante el proceso, son a menudo las causas del fracaso escolar.

Ahora bien, frente al nivel de desempeño de los estudiantes se logró identificar que las áreas con más dificultad de aprendizaje y que ante la falta de planificación sobre qué, cómo y para qué enseñar un determinado aspecto, han generado apatía y desinterés hacia su superación, ocasionando como última instancia la deserción. Estas áreas son: Matemáticas, Geometría, Química, Física e Inglés; entre los argumentos señalados por los estudiantes -que justifican su bajo rendimiento- se mencionan: la no comprensión de la explicación dada por el docente, quien desatiende los tiempos determinados para cada momento de la clase; la realización de talleres y trabajos extra clase en cantidades desmesuradas que conllevan a confundir fórmulas y a obtener valoraciones insuficientes.

Por lo tanto, estas dificultades de aprendizaje son asociadas al proceso pedagógico tradicional que se desarrolla en la institución educativa, el cual deja en evidencia las limitaciones de los estudiantes en sus competencias de concentración y atención, en la distribución del tiempo, en la deficiente utilización de técnicas de estudio, y en la poca asistencia a clases por la baja motivación en las actividades académicas que trae como consecuencia la pérdida de una o varias áreas, lo cual les ocasiona una fuerte sensación de fracaso que se traduciría muy seguramente en un menor desempeño y mayor motivación para desertar.

Otras áreas donde presentan dificultad son: Castellano y Filosofía, porque la metodología empleada por el docente se limita a la presentación de fotocopias en regular calidad, cuyo contenido además de ser extenso no favorece su lectura y comprensión. En este sentido, el no encontrar significativo lo que se aprende es un factor desmotivador para el estudiante, generando desinterés por los estudios, por realizar actividades complementarias y mucho menos en crear hábitos de estudio que redunden en su mejoramiento, desarrollo y formación integral en beneficio de un proyecto de vida coherente.

En este orden de ideas, y de acuerdo con la información registrada en los libros de Actas de las Comisiones de Evaluación y Promoción de los grados sexto a undécimo frente a la pérdida de áreas y/o asignaturas, los estudiantes presentaron dificultades en la aplicación del pensamiento deductivo y lógico para resolver problemas, y en la comprensión lectora de diferentes clases de textos argumentativos, indispensables en el proceso de construcción de saberes interdisciplinarios. Por consiguiente, el resultado de las áreas donde presentan mayor dificultad de aprendizaje permiten establecer que el estudiante está cansado de ser un mero receptor de conocimientos no significativos; situación que hace evidente la necesidad de generar procesos de sensibilidad hacia el aprendizaje conducente a mejorar su nivel y calidad de vida. Es indispensable entender la importancia de conocer los ritmos, las características y los estilos de aprendizaje que todos los seres humanos tienen, a fin de facilitar a los estudiantes el desarrollo de las competencias requeridas de manera interdisciplinaria y transversal a través de un sistema de evaluación pertinente y contextualizado a las necesidades del educando.

Factores Sociales

Hacen referencia al análisis de los espacios comunitarios, la oferta cultural y deportiva, los servicios públicos, el conflicto armado y la proyección comunitaria.

Subcategoría espacios comunitarios. Se encontró que las características del entorno comunitario en el que está inscrito la I.E.M. José Eustasio Rivera, es un contexto rural con una población agraria cuyos ingresos económicos provenientes de la economía cafetera son inferiores al salario básico mensual legal; sus costumbres se sustentan en una visión determinista, paternalista y conformista enmarcada en un ambiente impregnado de diferentes formas de violencia que orientan la cotidianidad del estudiante bruselense.

Por ser el corregimiento más grande que tiene el municipio de Pitalito, ha ostentado un elevado crecimiento de locales comerciales informales como expendios de bebidas, abarrotes, juegos de azar, bares y discotecas que han generado que los índices de alcoholismo, promiscuidad sexual, violencia intrafamiliar, embarazos, consumo de sustancias psicoactivas y homicidios se eleven progresivamente, ante el hermetismo de sus autoridades locales.

Un contexto particular que al no poseer condiciones físico-geográficas óptimas para garantizar la educación de calidad y el desarrollo comunitario interdisciplinar, no es un elemento motivador para que los estudiantes procuren y opten por la decisión de culminar sus estudios de bachillerato e ingresar a la educación superior; al contrario, dispersa su atención hacia actividades lucrativas temporales que les permita abandonar su situación de opresión familiar y necesidad económica inmediata, de ahí que la deserción escolar en este corregimiento vaya en aumento. Aspecto reforzado por los líderes comunitarios y políticos de turno, quienes no han demostrado alto nivel educativo, ni se interesan para que se de en los jóvenes de la región, lo cual es reflejado en los escasos proyectos socioculturales que se manejan para aprovechar el tiempo libre de los estudiantes, conllevando a un deterioro de las relaciones ciudadanas que terminan por disminuir la seguridad y el sentido de pertenencia regional.

Subcategoría: oferta cultural y deportiva. Se puede señalar que la función docente además de la asignación académica comprende actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos, las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, las actividades de planeación y evaluación institucional, otras actividades formativas, culturales y deportivas (Decreto 1278 de 2002).

Por consiguiente, la comunidad educativa no encuentra oportunidades ni respaldo en la población de Bruselas, y esta comunidad, no desarrolla proyectos que facilite, a los estudiantes, el acceso a los recursos deportivos y culturales, aspecto que claramente afecta su formación integral. La manera poco productiva en que la juventud aprovecha su tiempo libre y de estudio sumado al rol pasivo que asume la comunidad misma frente a ello, es característica de un entorno pasivo, paternalista y conservador que pese a poseer grandes oportunidades de crecimiento económico y progreso sociocultural, no han podido romper los paradigmas del determinismo que orientan su quehacer cotidiano.

Realidad crítica que a su vez, es reforzada por el bajo nivel educativo y cultural de la población, que es el aspecto consuetudinario del contexto regional, donde

los modelos paternos rigen el comportamiento personal y laboral de los hijos, por ello, los hijos heredan el trabajo de sus padres a muy temprana edad y asumen responsabilidades del hogar que les obliga a abandonar sus estudios para colaborar en la casa.

Así mismo, al ser una zona cafetera, acoge gran cantidad de población flotante que contribuye a la desculturización y desarraigo territorial, no hay sentido de pertenencia y cada cual vive en su mundo de manera aislada, no hay trabajo asociativo, colaborativo y social que avale el ejercicio cívico social, cultural y educativo de sus habitantes. La población se percibe a sí misma como desunida, como si en ella no existiera las comunidades fuertes, ni redes sociales que logren mantener al estudiante por un buen camino sino que sus características económicas y sociales, llevan a la individualización y abandono de un proyecto de vida educativo.

En suma, el entorno comunitario de Bruselas, es un factor de valor agregado para la deserción, ya que al no poseer condiciones físico-geográficas óptimas para garantizar la educación de calidad y el desarrollo comunitario interdisciplinar, no es un elemento motivador para que los estudiantes procuren y opten por la decisión de obtener un título de bachiller e ingresar a la educación superior; al contrario, dispersa su atención hacia actividades lucrativas temporales que les permita abandonar su situación de opresión familiar y necesidad económica inmediata; de ahí que la deserción escolar en este corregimiento vaya en aumento.

Subcategoría: servicios públicos. La Constitución Política de Colombia (1991), dice en su Artículo 365: “Los servicios públicos son inherentes a la finalidad social del Estado. Es deber del Estado asegurar su prestación eficiente a todos los habitantes del Territorio Nacional”. De manera que toda la población quede satisfecha con su uso. Frente a esta afirmación, en este contexto rural se presenta un bajo grado de desarrollo de la comunidad para suplir las necesidades básicas de los habitantes, porque los servicios públicos que se prestan en la comunidad bruselense no han logrado suplir las necesidades básicas de los habitantes, debido a problemáticas de cobertura y capacidad.

Sin embargo, las mismas no son vistas como un aspecto relevante en los procesos de deserción, aunque de manera lógica, valdría la pena preguntarse si los mismos no afectan el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su institución y también la percepción de la comunidad hacia la calidad, eficiencia y eficacia de los procesos educativos desarrollados en la misma; en este mismo sentido, vale la pena señalar que aunque la calidad de los servicios prestados es baja, no incide en la deserción escolar.

Subcategoría: conflicto armado. Frente a este aspecto la UNESCO y UNICEF (2012) señala:

Los niños que viven en países afectados por conflictos armados también tienen más probabilidades de no ir a la escuela... esos conflictos reducen las posibilidades de ingresar en la escuela, aumentan el riesgo de la deserción escolar y exacerbaban las desigualdades vinculadas al nivel de ingresos y al sexo. (p. 499).

El corregimiento de Bruselas fue arremetido por grupos guerrilleros de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el ELN (Ejército de Liberación Nacional), a principios de los ochenta, época de enfrentamientos, amenazas, extorsiones y desplazamientos que ha quedado registrado en las mentes de sus habitantes, quienes, al principio del nuevo siglo, han vuelto a tomar posesión de sus tierras y a reencontrarse con sus familiares para impulsar la producción del café. Este flagelo social ha traído como consecuencia el desplazamiento familiar, de manera que a la institución llegan estudiantes en calidad de desplazados³.

Un desencadenante de este conflicto armado es el incremento de la violencia social y familiar en el Corregimiento, el cual enmarca algunas relaciones al interior de la región como la pérdida de valores morales, espirituales, cívicos, ambientales y de identidad, que pueden guiar a los niños, niñas y adolescentes a la deserción, debido a que se prefiere ausentarse de la vida académica para buscar mejor un rumbo fuera de las normas legales. A esta crítica realidad, se suma la oferta económica que ofrece la producción y recolección de café en la región, la cual conlleva a que los jóvenes obtengan dinero de manera inmediata para invertirlo en las actividades de ocio, juego de azar y discotecas, espacios que promueven el consumo de licor y sustancias psicoactivas, desencadenando riñas y homicidios que alteran la paz y el progreso del pueblo, además la presencia de la policía no es de gran ayuda para fortalecer los procesos de convivencia ciudadana.

Subcategoría: proyección comunitaria. Finalmente, en esta subcategoría se analiza el cómo se proyecta una comunidad, cómo se ve en el futuro, cómo se gestiona y cómo participa para lograr su desarrollo, lo cual es de suprema valía en la juventud y en la niñez y en su forma de pensar. “La proyección comunitaria, como resultado de los desarrollos de la participación y de la gestión en las dinámicas generadas, desde los escenarios ambientales particulares” (MEN y MINAMBIENTE, 2002, p. 50). Este aspecto es una necesidad en el corregimiento de Bruselas para relacionar con el proyecto de vida de todos y cada uno de sus integrantes, como uno solo, capaz de garantizar un cambio de actitud y de acción conducente al mejoramiento de la calidad de vida y proyección profesional de las nuevas generaciones.

Las expectativas de una comunidad permiten el desarrollo de la misma, por lo tanto, la función de la visión de futuro está en pensar y gestionar las posibilidades de a dónde se quiere llegar. Desde este punto de vista, las expectativas imprimen motivación. Ahora bien, la comunidad bruselense de acuerdo a su idiosincrasia se encuentra en una encrucijada entre que vale más: el estudio o el trabajo, ya que para la mayoría, el trabajo es la herramienta más directa para sobrevivir en un ambiente donde las ofertas laborales son tan escasas y temporizadas; con trabajo se pueden solventar las necesidades más apremiantes y alcanzar la independencia familiar y económica de manera prematura; para este tipo de comunidad, el estudio no favorece el bienestar económico familiar sino que se constituye en una pérdida de tiempo, el cual puede ser aprovechado de manera más productiva.

³ La mayor parte de estudiantes desplazados provienen, en mayor cantidad, de: Caquetá, Putumayo y norte de Nariño.

Es así como la educación pasa a un segundo plano en las expectativas sociales, lo cual ha repercutido en el grado de aceptación de la institución educativa en su entorno, en el sentido de pertenencia institucional y en la permanencia de los niños y adolescentes dentro del plantel. La influencia externa es un detonante para desvirtuar el verdadero propósito de la educación, ya que direcciona a la juventud hacia el ocio, la realización de actividades delictivas o al margen de la ley, por ser lucrativas pero que en nada contribuyen al mejoramiento de la dignidad y calidad de vida del hombre o mujer bruselense.

Por consiguiente, la visión de la comunidad de Bruselas frente al futuro de la juventud es de total apatía, no demuestran interés ni se percatan de los graves problemas sociales, culturales, económicos que cada vez se agudizan más en la región, y que requieren respuestas concretas y asertivas que favorezcan el desarrollo, progreso y por ende, mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes; estas respuestas y acciones se consolidan a través del estudio, actividad desvalorizada en la región porque no representa una ganancia inmediata; además, se suma la falta del sentido de pertenencia territorial que dispersa las acciones formativas, dificultando la generación de propuestas pertinentes para el beneficio general.

Con todo este panorama, es claro que la comunidad educativa y la región no promueve en los estudiantes un proyecto de vida educativo, situación que se corrobora al revisar la visión de futuro de la población participante, donde la gran mayoría de los estudiantes deciden dedicarse al cultivo de café; pero vale la pena mencionar que los pocos jóvenes que desean ingresar a la educación superior -en sus diferentes niveles-, entienden que al lograr obtener un título profesional les va ayudar a tener una mejor calidad de vida, a trabajar en algo diferente a la agricultura y sobre todo, a desarrollar nuevas posibilidades de superación personal y profesional. Sin embargo, frente al entorno pasivo de la comunidad, los deseos de continuar estudiando, por desgracia, no logran encontrar eco debido a la escasa oferta de acceso a la educación superior que se presenta en el departamento del Huila.

4. Discusión

Estudiar la deserción escolar es un aspecto de gran relevancia en los procesos educativos, debido a que la educación siempre va a lograr mejorar la calidad de vida de los estudiantes, sus familias y la región en la cual se encuentran inmersos, razón por la cual, Casadiego G. y Casadiego F. (2014) afirman:

La educación debe ser considerada un activo fundamental para todos los miembros de una sociedad ya que es de gran relevancia para su desarrollo cultural, económico y de equidad social que garantiza a las futuras generaciones un mejoramiento de la calidad de vida integral, de ahí que la deserción escolar se convierte en un problema social y económico que requiere la intervención efectiva del Estado mediante estrategias particulares y colectivas de carácter integral y holístico. (p. 17).

Con respecto a los factores personales, en la mayoría de las investigaciones consultadas se encontraron diferencias marcada frente al nivel de deserción, Para Moreira (2007) y Universidad Nacional de Colombia (2011), la edad a la

que ingresan los estudiantes a la escuela, especialmente en la transacción de primaria al primer grado de bachillerato, seguido del estado de salud y la prevalencia del género femenino, son los aspectos que agudizan la deserción. Sin embargo, realidad que dista mucho en la institución educativa donde la edad no está relacionada con la deserción, de igual manera el factor salud y con respecto al género, el mayor porcentaje lo representan los hombres motivados por intereses económicos, la desmotivación hacia el estudio y deseo de alcanzar una independencia parental prematura. En el caso de las mujeres, es menor su deserción porque abandonan sus estudios ante la necesidad de dedicarse a las labores domésticas de su núcleo familiar.

Dentro de los factores personales, las semejanzas encontradas con los autores referidos anteriormente, están relacionadas con la desmotivación que conduce al bajo rendimiento académico, la limitada participación de los padres de familia en el proceso pedagógico, los reducidos espacios en la institución para potenciar el aprendizaje significativo, y la trayectoria escolar asociada al desinterés, la situación económica, los traslados laborales de los padres, la repitencia, la extraedad y la conformación de nuevas familias. “El bajo nivel de motivación personal está relacionado probablemente por el ambiente institucional, sus normativas, la irrelevancia de los contenidos y las relaciones familiares” (Moreira, 2007, p. 164).

En cuanto a los factores familiares, se encontró semejanza con los autores señalados (Casadiego G. y Casadiego F., 2014, Universidad Nacional de Colombia 2011 y Moreira 2007), frente a las subcategorías que enmarcaron a este factor, así: la prevalencia del tipo de hogar monoparental, bajo nivel educativo de los padres, las difíciles condiciones económicas, los índices de movilidad, en este caso asociadas a la vacancia laboral agrícola y desplazamiento, y el alto nivel de violencia intrafamiliar, aspectos que inciden directamente sobre la permanencia escolar.

Los resultados encontrados son reforzados por los planteamientos de los autores Moreira (2007) y la Universidad Nacional de Colombia (2011), quienes afirman que la predominancia de una dinámica familiar empobrecida, con unos roles no tan claros, así como con una comunicación, totalmente pobre entre padres e hijos y unos ideales machistas muy fuertes, donde se mira a la mujer para roles cuidado y atención del hogar, y al hombre para salir a trabajar como proveedor económico del hogar, tienden a agudizar los niveles de deserción en las instituciones educativas tanto del sector urbano como rural. “Todos los estudios consultados coinciden en identificar como una de las mayores causas de deserción escolar la temprana adopción de roles adultos por parte de los niños y jóvenes” (UNESCO y UNICEF, 2012, p. 10). Es así que los estudiantes que desertan asumen roles adultos y por ello, es muy complicado que en algún momento reingresen al estudio. Todos los aspectos familiares determinados, se constituyen en factores de riesgo que guían aprendizajes extra escolares enmarcados en la desmotivación, desinterés y por supuesto, en la búsqueda de otras opciones de vida diferentes a las académicas.

Frente a los factores institucionales, se encontraron semejanzas relacionadas con los aspectos didácticos y evaluativos dados en la institución educativa, y que

son percibidos por los estudiantes, como injustos y sesgados para la evaluación, no adecuados y efectivos para el proceso de aprendizaje. También constituye un aspecto potenciador de la deserción, el regular ambiente escolar y la carencia del transporte escolar. Aspectos que sí influyen directamente con los índices de permanencia escolar, al igual que en el resto del país, como bien lo afirman los autores seleccionados para esta discusión (Casadiego G. y Casadiego F., 2014, Universidad Nacional de Colombia 2011 y Moreira 2007).

Finalmente, con los factores sociales se encontró semejanzas en cuanto a la influencia del conflicto armado y la débil proyección comunitaria. Sin lugar a dudas, la totalidad de los estudios realizados en Colombia acerca de acceso y deserción del sistema educativo coinciden en señalar la violencia derivada del conflicto armado como uno de los principales precursores de la exclusión y la deserción escolar. “La proximidad de los estudiantes y sus familias con el conflicto armado afecta de manera muy significativa la permanencia de los niños y jóvenes en las aulas de clase” (Saldarriaga y Scoppetta, 2009, p. 46).

La diferencia encontrada con los otros estudios radica en la novedad de esta investigación frente a los espacios comunitarios, la oferta cultural, movilidad familiar y la proyección educativa y social de la comunidad, que permite establecer las características favorables o desfavorables presentes en el contexto de investigación frente las oportunidades y posibilidades que el estudiante tiene para desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas, relacionales y laborales, garantizando la permanencia en el sistema educativo y la realización de su proyecto de vida.

Por último, es importante destacar que la realización de este estudio se constituye en un aporte significativo para el fortalecimiento de la permanencia escolar, por cuanto su estructuración metodológica seguida de un proceso científico le dan el carácter de cientificidad y confiabilidad para sustentar teóricamente, los factores que están incidiendo en la deserción y dar paso a nuevas investigaciones de carácter municipal, departamental y nacional.

5. Conclusiones

Con base en el análisis de los factores personales que inciden en la deserción escolar, se logró precisar que el aspecto de mayor relevancia es la desmotivación hacia el aprendizaje que conduce al bajo rendimiento académico, apatía, indiferencia y frustración frente al desarrollo de las actividades cognitivas que demandan atención, disciplina y responsabilidad, la inasistencia a clases y los problemas de indisciplina que terminan por alterar la atención y el comportamiento de los demás estudiantes en el aula. Le sigue la trayectoria escolar, representada por la repitencia, la extraedad, los traslados continuos dentro y fuera del corregimiento y las dificultades académicas de los años anteriores. Con respecto al género, son los hombres quienes, en mayor cantidad abandonan los estudios, lo hacen por voluntad propia y la necesidad de obtener ingresos que les garantiza la independencia económica y emocional de sus padres; las mujeres por su parte, se retiran ante la formación de un nuevo hogar que les exige de acuerdo al contexto, estar al pendiente de la casa y crianza de los hijos. Contrario a lo encontrado en las investigaciones consultadas, la salud

de la población estudiantil no está relacionada con los niveles de deserción, por cuanto se encuentran afiliados al régimen subsidiado de salud que les permite acceder al servicio de atención que prestan las diferentes EPS del Municipio y al servicio permanente del restaurante escolar. Asimismo, se encontró que la edad de los y las estudiantes no está relacionada con deserción escolar.

En cuanto a los factores familiares, se encontró que los estudiantes tanto permanentes como desertores provienen de familias monoparentales con predominio de jefatura femenina, determinadas por un bajo nivel educativo y de ingresos. Estos dos aspectos son los detonantes para que los estudiantes al no lograr la superación de sus dificultades académicas, opten por abandonar los estudios; en primera instancia, porque la mayoría de los padres no alcanzaron a terminar la primaria y eso es reflejado tanto en el ausentismo durante los periodos escolares, como en el incumplimiento de las actas de compromiso frente al acompañamiento y seguimiento del proceso académico de sus hijos, argumentando que no entienden las tareas, las consultas o los ejercicios que sus hijos deben realizar y por ende, no saben cómo explicarles ni exigirles para que rindan si los mismos padres no alcanzaron a terminar el bachillerato; y en segunda instancia, la economía de subsistencia agrícola basada en la oferta de mano de obra para la siembra y cosecha del café dentro y fuera de la región, lo cual trae como consecuencia el incremento en la movilidad familiar que obliga a los padres a dejar a los hijos solos, a trasladarlos de institución educativa o a llevarlos consigo para que trabajen y contribuyan con los gastos de la manutención. Es importante destacar, que la marcada violencia familiar existente en la región, también contribuye a reforzar los índices de deserción escolar, porque en el corregimiento no cuenta con instituciones ni profesionales especializados que trabajen en favor de la niñez, la juventud y la familia.

Frente a los factores institucionales, los aspectos de mayor relevancia que influyen en la deserción son: el ambiente escolar señalado por la comunidad educativa como regular, pasivo, rutinario y poco afectivo debido a la vivencia de un modelo pedagógico tradicional, inflexible y poco participativo que no da apertura a espacios para el aprendizaje, recreación, deportes, cultura, ciencia e investigación y la convivencia estudiantil, aspecto que repercute en los débiles procesos de interacción con los docentes y padres de familia; la didáctica porque se carece de estrategias pedagógicas activas de interés común, la dotación de herramientas tecnológicas pertinentes y materiales pedagógicos actualizados para todas las áreas del conocimiento, que conlleva a que las clases en general sean percibidas como aburridas, complicadas e improductivas, aspecto reforzado por el modelo de la enseñanza tradicional; y las estrategias de evaluación y seguimiento estandarizadas, que son aplicadas por la mayoría de los docentes, generando en los estudiantes una percepción de incertidumbre, injusticia y desconocimiento frente al avance de proceso formativo. En cuanto a la ubicación geográfica del establecimiento con respecto a las viviendas de los estudiantes, también es tenido en cuenta como factor desencadenante para la deserción, debido a que la institución educativa no cuenta con el servicio de transporte escolar, obligando a los estudiantes a recorrer grandes distancias a pie para llegar puntuales a clases; aunque el caminar está en su naturaleza campesina, en época de invierno o verano se acentúan las inasistencias,

incrementando el incumplimiento y la desmotivación hacia el desarrollo de sus actividades escolares acumuladas. En síntesis, se puede afirmar que el regular estado de los recursos físicos y tecnológicos de la institución educativa, aunque tiene fuerte peso en el desempeño académico no incide en la deserción porque permite terminar con éxito el año escolar.

Y para finalizar, los factores sociales de mayor incidencia en la deserción están representados por el conflicto armado presente en las regiones del sur del Huila, que continúa generando desplazamiento familiar e incremento de los niveles de violencia social, que en última instancia, termina por afectar el proceso normal de desarrollo integral de la niñez y juventud bruselense, porque deben enfrentarse a un álgido proceso de aculturación enmarcado en el resquebrajamiento de los valores morales, espirituales, cívicos, ambientales y de identidad tan característico en el ambiente social de Bruselas. Seguido a esta subcategoría, se encuentra la escasa oferta cultural y deportiva por parte de los entes municipales para garantizar el adecuado aprovechamiento del tiempo y la cualificación académica y profesional, situación que ha terminado por generar estancamiento y frustración en la juventud frente a la culminación de sus estudios de bachillerato e ingreso a la universidad. Aspecto reflejado en la subcategoría de proyección comunitaria, que deja en evidencia la exigua visión de futuro educativo y social de sus habitantes, quienes ante la falta de sentido de pertenencia territorial, la subvaloración de los beneficios de la educación superior, el paternalismo estatal, el conformismo hacia la mala calidad de los servicios públicos básico y la consecución inmediata de ingresos, terminan por restringir las posibilidades de progreso personal, social y por ende, del mejoramiento de la calidad de vida.

6. Recomendación

El factor institucional, es el factor que representa mayor incidencia en la deserción escolar de la I.E.M. José Eustasio Rivera, el cual está relacionado con los subcategorías: didáctica, ambiente escolar y estrategias de evaluación y seguimiento; subcategorías que confluyen en el quehacer pedagógico y didáctico del docente como motivador del proceso de construcción del conocimiento; a su vez, éste afecta indirectamente otros factores como el personal, familiar y social que están ligados a la deserción.

Por consiguiente, el factor institucional fue identificado como el elemento neurálgico en el fenómeno de la deserción escolar de básica secundaria y media, por lo tanto, se debe enfocar el accionar investigativo hacia el quehacer pedagógico, ya que el docente a través de la didáctica puede mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, la comunicación e intercomunicación entre estudiante-docente-padre de familia, la interdisciplinariedad de saberes, y el proceso de evaluación y seguimiento al saber-hacer del estudiante en un escenario determinado, para favorecer la motivación hacia el aprendizaje y por ende, la permanencia del estudiante en el plantel educativo hasta la obtención del título de bachiller.

Frente a esta crítica realidad que afronta la institución educativa y en respuesta a uno de los objetivos de la investigación, frente a la diseño de una a propuesta pertinente y contextualizada para contrarrestar los niveles de deserción, se

planteó el “Programa de cualificación docente sobre estrategias pedagógico-didácticas que permitan fortalecer la permanencia estudiantil de básica secundaria y media en la I.E.M. José Eustasio Rivera del Corregimiento de Bruselas, Municipio de Pitalito - Huila.” con el objetivo de sensibilizar el rol del docente y movilizar de manera más dinámica, creativa y participativa la construcción y reconstrucción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes; quienes a su vez, al encontrarse en un ambiente favorable podrán desarrollar su saber ser, saber hacer, saber estar y saber emprender en los diferentes contextos, elevando su aceptación personal y favoreciendo su proyección, por medio de la construcción de un proyecto de vida, más sujeto a la realidad pero que le permita alcanzar con éxito sus sueños y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de su entorno familiar y local.

7. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Casadiegos, G. y Casadiegos, F. (2014). *Diseño de estrategias de retención para disminuir la deserción escolar de estudiantes del grado sexto del Instituto Politécnico de Bucaramanga*. (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Tolima.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2003). La educación frente a la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión: situación y desafíos en América Latina. En: *Panorama social de América Latina y el Caribe*.
- Constitución Política de Colombia (const.). (1991). Versión electrónica. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com>
- Contraloría General de la República, Delgada Sector Social. (2004). *La deserción en la educación básica y media*. Dirección de Estudios Sectoriales. Agenda Nacional de Educación.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En: C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela (eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51 - 83). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 18(1), 136-150.
- Jadue, G. (2001). Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción. *Estudios Pedagógicos*, (25), 83-90.
- Jiménez, W. y Gaete, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 105-128.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Desercion escolar. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82745.html>
- _____. (2012). *Sistema de Información para el monitoreo, prevención y análisis de la deserción escolar en educación Preescolar, Básica y Media*. Bogotá, D.C.: Colombia Digital.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Ministerio del Medio Ambiente (MINAMBIENTE). (2002). *Incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en zonas rurales y pequeño urbanas del país. La proyección comunitaria: campo de interacción de la gestión y de la participación*. Bogotá, D.C: Fundación Cultural

Javeriana de Artes Gráficas –JAVEGRAF.

- Moreira, T. (2007). *Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. División de control y Macroevaluación del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica.
- Muñiz, P. (2001). La situación escolar de niñas y niños rurales en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 16(1), 53-83.
- Naciones Unidas para el Desarrollo y Ministerio de Protección Social de Colombia. (2004). *Investigaciones sobre desarrollo social en Colombia*. Colombia: Panamericana Formas e Impresos. Recuperado de <http://www.fuac.edu.co/download/AREAS/10ipq.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2010). *Perfil Migratorio de Colombia*. Recuperado de: http://www.oim.org.co/component/docman/doc_download/191-perfil-migratorio-2010.html?Itemid=
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). Salud Mental. Recuperado de http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/
- Pardo, R. y Sorzano, O. (2004). Determinantes de la asistencia y de la deserción escolar en primaria y secundaria. En: Naciones Unidas para el Desarrollo y Ministerio de Protección Social de Colombia, *Investigaciones sobre desarrollo social en Colombia* (pp. 13-104). Colombia: Panamericana Formas e Impresos.
- Presidente de la República de Colombia. (2002). Decreto 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Pulido, D. y Velasco, I. (2009). *Proyecto de vida: Una alternativa para la prevención de la deserción escolar*. (Trabajo de Grado). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
- Ramírez, J. y Manzano, D. (2012). Interpelación entre la deserción escolar y las condiciones socioeconómicas de las familias: el caso de la ciudad de Cúcuta (Colombia). *Revista de Economía del Caribe*, (10), 203-232.
- Saldarriaga, J. y Scoppetta, O. (2009). *La gratuidad de la educación. En los planes de desarrollo de los departamentos y municipio de Colombia, 2008-2011*. Bogotá, Colombia: Gente Nueva Editorial Ltda.
- UNICEF y UNESCO. (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Panamá: UNICEF.
- Universidad Nacional de Colombia. (2011). *Informe final. A análisis de la Encuesta Nacional De Deserción Escolar ENDE*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_hogares.pdf
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autosuficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Valencia, Valencia.
- Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), 161-175.
- Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.

Fortalecimiento de las Habilidades Básicas de Pensamiento desde el Proyecto Ambiental Escolar*

Fecha de recepción: 13/04/2015
Fecha de revisión: 15/05/2015
Fecha de aprobación: 30/09/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Tunal, Y. y Martínez, V. (2015). Fortalecimiento de las Habilidades Básicas de Pensamiento desde el Proyecto Ambiental Escolar. *Revista Criterios*, 22(1), 49-65.

* Artículo Resultado de Investigación.

* Magíster en Pedagogía; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales; Normalista Superior; docente Centro Educativo Municipal Santa Teresita Sede Mojondinoy, corregimiento de El Encano, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: iselatunal@gmail.com

** Magíster en Pedagogía; Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales; Normalista Superior; docente Institución Agropecuaria El Palmar, Sede La Planada, Leiva, Nariño, Colombia. Correo electrónico: victormanuelo117@hotmail.com

Yepel Isela Tunal Sánchez*✉
Víctor Manuel Martínez Pérez**

Resumen

Esta investigación se centró en el desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento como estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Centro Educativo Municipal Santa Teresita Sede Mojondinoy. Se fundamenta en la teoría del pensamiento complejo como base epistemológica, y el análisis del Proyecto Ambiental Escolar de la institución, como elementos orientadores de construcción de una propuesta de intervención a través de una cartilla. Esto posibilitó que a través de la revisión epistemológica, relacionada con la construcción del pensamiento complejo como posibilidad de comprensión de la naturaleza y el hombre, se lograra reunir las consideraciones necesarias que permiten que, junto con la práctica pedagógica, la cartilla se estableciera como una herramienta para el uso en el aula de clase a partir del desarrollo de estas habilidades, tomando la investigación como punto didáctico de partida.

Palabras clave: desarrollo, didáctica, escuela, Habilidades Básicas de Pensamiento, pedagogía, pensamiento complejo.

Strengthening of Basic Thinking Skills from the School Environmental Project

Abstract

This research focuses on the development of strengthening of Basic Thinking Skills (BTS) as a pedagogical strategy to strengthen the teaching-learning in the Municipal Education Center Santa Teresita Sede Mojondinoy. It is based on the theory of complex thought as epistemological basis, and analysis of the School Environmental Project (SEP) of the institution, as a guiding elements of a proposal for intervention through a primer. This enabled through the epistemological review, related to the construction of complex thought as a possibility of understanding the nature and man, will succeed in gathering the necessary considerations that allow, along with the pedagogical practice, the primer is resolved as a the tool for use in classroom from the development of BTS, taking the research as educational point of departure.

Key words: development, didactic, school, Basic Thinking Skills, pedagogy, complex thinking.

Fortalecimento das Habilidades básicas do pensamento desde o projeto ambiental escolar

Resumo

Esta pesquisa se concentra no desenvolvimento das Competências Básicas do Pensamento (CBP) como uma estratégia pedagógica para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem no Centro de Educação Municipal Santa Teresita Sede Mojondinoy, baseada na teoria do pensamento complexo como apoio epistemológico, e análise do Projeto Ambiental Escolar da instituição, como elementos de condução de uma proposta de intervenção através de uma cartilha. Mediante a avaliação epistemológica, relacionada com a construção do pensamento complexo para compreender a natureza e o homem, e, juntamente com a prática pedagógica, foi possível reunir as considerações necessárias para tornar a cartilha como uma ferramenta para uso na sala de aula a partir do desenvolvimento de habilidades básicas do pensamento, sendo a investigação, o ponto educacional de partida.

Palavras-chave: desenvolvimento, didática, escola, Competências Básicas de pensamento, educação, pensamento complexo.

1. Introducción

Esta investigación surgió como respuesta a la inquietud sobre cómo desarrollar las Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP) en los contextos educativos. Partiendo de esta preocupación y a partir de la observación realizada en el campo de estudio, desde la posición docente del Centro Educativo Municipal Santa Teresita (CEMSAT Sede Mojondinoy), se definió la necesidad de generar un horizonte en el cual se dispongan tanto herramientas epistemológicas como pedagógico-didácticas, que permitan desarrollar estas habilidades en el contexto específico, a partir de un ejercicio vinculado al trabajo curricular de la institución como el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE).

La iniciativa surge al cuestionar, por un lado, la pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto, y de la misma manera, la inquietud acerca del desarrollo de las habilidades propias de cada sujeto que permiten la generación de pensamiento y la construcción del conocimiento, atendiendo a las necesidades y capacidades propias, permitiendo la adquisición de competencias aplicables en distintos casos de la vida.

De esta manera, la investigación se centró en la construcción de un corpus teórico y de una estrategia metodológica, en el marco de la coherencia implícita entre la teoría y la praxis, sobre la necesidad de cuestionar la aplicación de modelos pedagógicos, de manera natural en el aula de clase. Así, la investigación se convierte en un ejercicio de acción que, además, deja la estela de la importancia de la recreación y la reflexión con respecto al ejercicio docente y la oportunidad de pensar la educación como un proceso creativo en constante movimiento.

Sin embargo, más allá de la discusión que se sostiene frente a la necesidad de generar procesos constantes de reflexión frente a la práctica educativa de tal manera que ella misma se convierta en un ejercicio desnaturalizado, consiente y coherente con el mundo contemporáneo y el contexto, es imprescindible pensar la educación como un organismo vivo que se enfrenta a una serie de retos y dilemas impuestos por la sociedad actual. Este panorama hace posible que, justamente, a través del ejercicio de reflexión, surjan voces que invitan a pensar en la emergencia de nuevas formas para educar.

El escenario que se dispone, entonces, configura una imagen desde o bien, se pueden asumir posturas negativas frente al fenómeno educativo, instaladas en el imaginario social bajo la forma de la crítica destructiva que reclama la consideración de los viejos modelos y que, de hecho, perpetua la tradicionalidad en la escuela y la imagen del docente como un *sancionador*; mientras que por otro lado, de alguna manera amparados por la vocación y por la necesidad de ver en la educación el espacio de transformación del hombre y el mundo por excelencia, se hallan las visiones que señalan la importancia de transformar el modelo educativo y ponerlo al servicio del estudiante, epicentro del fenómeno educativo y sobre el que giran las acciones determinadas a ofrecerle una educación que tenga significado para ellos, alejada de la bancarización de contenidos y la adopción de conductas estrictas.

Con base a esa preocupación, y pensando en la necesidad re-crear el trabajo en el aula de clase, se propuso investigar cómo fortalecer las Habilidades Básicas de Pensamiento en el desarrollo del PRAE del CEMSAT Sede Mojondino, partiendo de que son estas habilidades las que permiten la adquisición y el dominio de herramientas con las que los estudiantes pueden afrontar el mundo en función de comprender, en primera medida las necesidades de su contexto. Para ello, se requirió plantear como horizontes, primero: identificar las fortalezas y debilidades en el desarrollo de las habilidades de pensamiento en el contexto de aula del CEMSAT Sede Mojondino a partir de la observación y la aplicación de talleres diagnósticos; segundo: fundamentar teóricamente las habilidades de pensamiento y su desarrollo en las prácticas pedagógicas en dicho contexto; y tercero: proponer una estrategia didáctico-pedagógica que fortalezca el desarrollo de las HBP a través del PRAE en la institución.

Antes de resolver la manera en que dichos horizontes se asumieron, como se verá en el desarrollo de este texto, es ineludible destacar que el desarrollo de habilidades en los estudiantes, es motivo de investigación constante entre los estudios pedagógicos más recientes, dado el hecho de la posición de privilegio en que se sitúa actualmente la adquisición de competencias de los estudiantes en los modelos institucionales de educación. Esta dinámica contemporánea de la educación implica la necesidad de reflexionar en torno a la manera cómo se está ejerciendo el rol del docente y necesariamente, implica un llamado de atención con respecto a la obsolescencia del modelo pedagógico tradicional.

Lo anterior se evidencia en la irrupción de análisis de tipo investigativo que entrelaza una relación directa entre el desarrollo de la teoría pedagógica y la práctica educativa. Como se muestra en el trabajo realizado por Zarate (2009), que se concentra en la ejecución de estrategias de enseñanza que permitan desarrollar las habilidades de pensamiento en los alumnos de la Escuela Básica Estadal Caura. A partir de un proceso que consiste en describir y analizar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes para el desarrollo de las habilidades de pensamiento, para con ello, identificar y determinar las herramientas teóricas que permiten la construcción de estrategias que posibiliten este desarrollo, generando las estrategias necesarias para llevar a cabo el objetivo planteado.

Así mismo, se encuentra el trabajo realizado por Abad y Bailón (2007), quienes identifican una serie de dificultades en materia de adquisición de las habilidades y procesos básicos en los estudiantes de la Escuela Fiscal Mixta Juan Gómez Rendón de la ciudad de Guayaquil, Ecuador; ahí se describe un proceso a través del cual, en función del reconocimiento de las condiciones particulares de la institución – estudiantes que proceden de diferentes procesos educativos–, se hacen evidentes las deficiencias en cuanto a desarrollo de HBP, postulando la tesis de que ellas permiten la construcción de estrategias para “mejorar el desenvolvimiento académico dentro del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes” (Abad y Bailón, 2007), potenciado las habilidades y talentos de los mismos.

Finalmente, cabe destacar el aporte de Martínez (2010), en el contexto regional, quien en su trabajo educativo con personas en condición de desplazamiento, centrando su atención en la necesidad de desarrollar el pensamiento desde la complejidad para articularla a las políticas educativas establecidas en Colombia que ubican el desarrollo de competencias como el eje transversal de los procesos pedagógicos escolares y el impacto que este enfoque pedagógico tiene para los estudiantes en condición de vulnerabilidad.

Desde estas perspectivas, se vislumbran las HBP como una situación de narración del contexto, y en este sentido, de aprenderlo, conocerlo y significarlo. Las HBP se presentan como una red de procesos bio-cognitivos que permiten acceder al conocimiento en función de la relación entre la exterioridad y los elementos internos. Esto hace que sean una importante fuente de generación de estrategias pedagógicas que, fundamentadas en la teoría del pensamiento complejo, logran inscribir la escuela como un campo de creación y recreación del conocimiento, intentando, ejercerse como un escenario en el que poco a poco, la enseñanza tradicional cede su lugar.

Las reflexiones anteriores hicieron posible elaborar la presente investigación en el contexto del CEMSAT Sede Mojondinoy, basada en el desarrollo de las HBP atendiendo a su aplicabilidad en el caso del PRAE como plataforma de acción particular, y atendiendo a la necesidad de hacer del conocimiento un elemento que refleja la misma complejidad del sujeto en su construcción y significación.

2. Metodología

Esta investigación corresponde al paradigma cualitativo, en la cual se busca la interacción entre los rasgos particulares de un fenómeno que, a partir de su análisis, permiten su comprensión. Además, se integra con el enfoque crítico-social en función de la aplicación del modelo de la de Investigación Acción (IA), pues se asumió como una acción reflexiva que además involucra la participación de todos los actores en escena, en este caso, los docentes, los estudiantes y la comunidad educativa del Centro Educativo Municipal Santa Teresita Sede Mojondinoy.

La población objeto de estudio, correspondió a los estudiantes del CEMSAT sede Mojondinoy de los grados primero a quinto, correspondientes a una muestra universal de 30 sujetos distribuidos así: 4 de Grado Preescolar; 3 de Grado Primero; 3 de Grado Segundo; 6 de Grado Tercero; 3 de Grado Cuarto; y 11 de Grado Quinto.

La investigación se desarrolló siguiendo la estructura de la IA y las cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión (Rodríguez et al., 2011). En la fase de planificación, se realizó la reflexión con respecto a las necesidades educativas de la población a partir de las observaciones y análisis realizados desde el ejercicio de la docencia en el centro educativo. Esto permitió visibilizar la prioridad en el desarrollo de las HBP, basándose en la ausencia de estrategias didácticas que las impulsen.

En la fase de acción, se logró construir la propuesta de intervención basada en el desarrollo de las HBP en el CEMSAT sede Mojondinoy, a partir de la inserción de esta estrategia pedagógica en el PRAE. Esto permitió la construcción de un plan de trabajo que incluía la realización de un diagnóstico acerca del nivel de desarrollo de las HBP en la población y la necesidad de, además de diagnosticar, intervenir el proceso de desarrollo de las HBP a partir de la construcción de una cartilla que dinamice los contenidos curriculares dispuestos en el PRAE y que tenga como epicentro las HBP, como elemento práctico y el Pensamiento Complejo como elemento teórico.

La fase de observación incluyó la realización de talleres de diagnóstico del desarrollo de las HBP en el contexto de investigación. Dichos talleres se construyeron secuencialmente y cada uno de ellos correspondió a una habilidad básica de pensamiento, iniciando con la observación, hasta llegar a la descripción. Los talleres seguían una secuencia narrativa en la que, a través de un cuento, cuyo protagonista era Juan, un niño que quería ser científico, incluía, además, la realización de una serie de actividades (Figura 1).

Juan quieres ser científico

La profesora (el profesor) pregunta

- Juan, ¿qué quieres ser cuando seas grande?
- Yo –responde Juan– quiero ser un gran científico.

Juan vive en la vereda Mojondinoy del Corregimiento del Encano, en Pasto, Colombia. Es un niño muy inquieto, pero que hace sus tareas y le encanta aprender. Por eso, cuando sea grande, quiere ser un científico para ayudar a las personas de su comunidad y a su familia. Él quiere ser un gran observador. Se interesa por preguntar y, aunque es un poco tímido, no le da miedo preguntar y contarle a todo el mundo lo que ve. Sin embargo, Juan está preocupado porque no puede saber algunas cosas de su vereda. No sabe qué es lo que hay en su vereda, y todavía no reconoce los colores y las formas de algunos elementos que lo rodean. Por eso, necesita algo de ayuda.

¿Qué dices? ¿Ayudamos a Juan a observar lo que compone su vereda?

Para eso Juan tiene algunas preguntas que entre todos vamos a resolver. Vamos a salir a caminar por los alrededores de nuestra escuela y vamos a ayudar a Juan a observar algunas cosas.



Figura 1. Lectura inicial de los talleres de diagnóstico (taller de observación).

Fuente: Tunal y Martínez (2014).

Con base a la información recolectada a partir de la aplicación de los talleres, se realizó el diagnóstico del nivel de desarrollo de las HBP en el CEMSAT sede Mojondinoy, y desde ahí, se pudo ubicar las necesidades pedagógicas, teóricas a nivel del ejercicio de la docencia y de la metodología, que orientaron el diseño curricular de la cartilla.

Finalmente, la fase de reflexión integró el análisis del PRAE de la institución, la revisión teórica del ejercicio docente en el centro educativo, y la construcción de la cartilla como propuesta que responde a la inquietud inicial de la investigación. La cartilla titulada: *Explorando mi mundo: un viaje de saber en Mojondinoy*, se estructuró en cuatro unidades curriculares, cada una de ellas, correspondientes a una fase de investigación, pues dado que el PRAE se define como un proyecto de investigación, la propuesta pedagógica se orientó en el mismo sentido, destacando tres momentos investigativos particulares: exploración, verificación y construcción del conocimiento.

Al igual que los talleres, la cartilla se construyó desde una narrativa que consta de tres personajes principales: Francisco y Alicia (Paco y Licha), estudiantes de Mojondinoy; Sofía la Profesora, también hay un mapa en el cual se detallan cuatro estaciones que conducen a los protagonistas por una serie de aventuras (actividades para realizar en el contexto educativo) que termina con la adquisición de un tesoro, consistente en el conocimiento de su contexto. Cada

aventura se fortalece con una serie de lecturas que guían el contenido tanto para los estudiantes como para el docente.

3. Resultados y Discusión

Inicialmente, es importante detenerse en la arquitectura teórica que se evidencia como la plataforma epistemológica desde la que se aborda esta investigación, en el marco de la coherencia y la correspondencia entre teoría y práctica que debe ser el ideal de todo trabajo de carácter investigativo. Como lo señala Malinowski (1923, 321) “la expresión y la situación están enlazadas en forma inextricable una con otra, y el contexto de situación resulta indispensable para la comprensión de las palabras”. De la misma manera, si se piensa el plano de la investigación, es necesario comprender que la acción investigativa halla su sentido en el marco de la significación entregada por la teoría. Retornando sobre Malinowsky, sin el sentido propio de la expresión, la situación quedaría incomprensible. De ahí, que sea fundamental, desde el principio, describir el contenido epistemológico que le otorga significado a la acción pedagógica que se persigue en esta investigación y que sustenta la construcción de la cartilla prevista.

Hecha esta aclaración, atendiendo a la estructura procesual de la Investigación Acción, en lo referente a la revisión documental y teórica, se tiene que, para hablar del desarrollo de las HBP, realizar un análisis de todos los elementos teóricos que intervienen en ellas, empezando con el concepto pensamiento. Entonces, este concepto se convierte en polisémico. Su estructura semántica encierra una amplia gama de posibilidades de comprensión, de tal manera que para su uso, es preciso determinar su campo de acción, logrando mitigar la ambigüedad del término. De esta manera, tenemos que el pensamiento, fundamentalmente, se construye a partir de dos perspectivas: la filosófica, por un lado, y la psicológica, por otro.

Desde el plano filosófico, la cuestión sobre el pensamiento atiende a discusiones de tipo analítico, es decir, a problemas de lenguaje. En otras palabras, hablar de pensamiento implicaría la necesidad de disponerlo sobre un plano de lenguaje propio, de manera que el carácter semiótico del mismo se determine por el plano a partir del habla. Tal y como lo refieren algunos autores, el problema del pensamiento, referido al habla, se traduce en tres conclusiones fundamentales:

En primer lugar, que el término “pensar” no hace referencia a una entidad, ni a una actividad que ocurra en forma autónoma del comportamiento propiamente dicho. En segundo lugar, que el término “pensar”, y términos relacionados, se emplean normalmente para referirse a las características del comportamiento o de las relaciones que establece el comportamiento. En tercer lugar, que los usos del término pensar son de los más variados, y que el lenguaje ordinario sugiere que hay muchos “modos de pensar”, es decir, el concepto “pensar” es sumamente amplio y de contornos difusos. (Ribes, 1982; Ribes, 1990; Ryle, 1949; Ryle, 1984; Tomasini, 1994; Wittgenstein, 1953, citados por León et al., 2009, p. 91).

Aquí es importante involucrar, como campo epistemológico, a la psicología funcionalista, quien señala que el pensamiento “puede describirse como una forma de comportamiento que consiste en relacionarse con los productos convencionales de un dominio, y relacionarlos con otros productos

convencionales, y a partir de ello generar relaciones previamente no establecidas, por el individuo, entre estos” (León et al., 2009, p. 94). El pensamiento, en medio de estas dos esferas de conceptualización, es en sí mismo, la posibilidad de construir y relacionar significados.

Esta capacidad del individuo de construir y relacionar significados, se manifiesta en dos categorías fundamentales: la primera, la referencial, que tiende a relacionar los objetos en función de la dinámica término-definición, siendo estrictamente nominal y descriptiva; y la segunda, la funcional, se refiere justamente al establecimiento de relaciones entre conceptos u objetos a partir del uso, situación que sugiere la presencia de significados que orienten la funcionalidad. En esta última categoría aparecen los criterios de equivalencia funcional, subordinación funcional y emergencia funcional. La primera categoría hace parte de la interacción con el exterior, mientras que la segunda hace parte del plano interno y particular de cada sujeto (León et al., 2009).

Si se atiende a lo anterior, es posible coincidir con la conceptualización sobre pensamiento que construye Ortiz (2009, p. 64), quien señala que el pensamiento “no es simplemente recuerdo, imaginación, creencia, intuición, opinión”, sino que además, tiene como finalidad la de organizar las ideas, conceptos desde donde se produce el conocimiento. El mismo autor, amplía la definición y distingue que, entre otras cosas, “el pensamiento es un proceso racional que se construye de forma superior la actividad cognitiva del ser humano porque a través de él podemos llegar a lo desconocido a partir de lo conocido” (Ortiz, 2009, p. 29). Desde aquí, se define el pensamiento como una actividad humana que se hace significativa, además de la interacción con elementos externos, la creación de esquemas de significado que permiten organizar y producir conocimiento.

Esta definición de pensamiento, integrada a las relaciones interactivas con el entorno, permite concebirse desde el plano de la Teoría del Pensamiento Complejo. Para esta teoría, la realidad se describe en función a las relaciones que se establecen entre los elementos que la integran. Bateson (citado en Lagos, 2004, p. 2) sugiere que la realidad, es “una red muy compleja de relaciones, procesos y, también extrañas y paradójales interconexiones de diferentes planos, niveles y componentes”. Los seres humanos, agrega, estamos “comprendidos” en esa red, y “ese ‘estar comprendidos’ es bastante más complejo que el hecho de ser simples observadores externos y pasivos de dicha “realidad”.

Sobre este horizonte, se ubica el pensamiento, como la posibilidad de comprensión de la realidad como una red compleja. En ese sentido, el pensamiento es una actividad del sujeto que se determina en función de las múltiples relaciones que se sostienen entre el sujeto y los elementos de su contexto. Así, el sujeto se sitúa en medio de una trama que, además de ser racional, es sensible:

En esa “realidad”, nosotros estamos enredados... literalmente: los humanos somos seres en-red-dados. Y asumir ello -de un modo profundo y experiencial (“encarnado” como nos diría Francisco Varela) – no puede tener sino consecuencias radicales en el modo de “sentir(nos)” en el mundo. (Lagos, 2004, p. 2).

El pensamiento, entonces, adquiere un carácter complejo, pues es el encargado de organizar, administrar, expresar, comprender y legitimar la realidad en cada

sujeto. Este pensamiento complejo se define como la posibilidad de ver el mundo como una red en la que cada elemento se encuentra interconectado. Si la realidad es un “todo organizado en funcionamiento compuesto de múltiples dimensiones y elementos interrelacionados” (Romero. s.f.), el pensamiento debe ser la facultad de comprensión de esas dimensiones e interrelaciones.

La educación se presenta como un escenario de representación propio para que el pensamiento complejo adquiera su significación en el sujeto. En este sentido, las cualidades de la educación actual, sostienen la necesidad de construir aprendizaje significativo, situación en la que el pensamiento complejo suma la necesidad de que ese aprendizaje, sea coherente:

El aprendizaje significativo [...] tiene como característica el hecho de considerar que en la construcción del conocimiento, no solamente actúan los factores externos (sociedad y cultura) e internos (estructuras cognitivas) del sujeto, sino que en dicho proceso, intervienen una cantidad de dimensiones que representan la imagen del sujeto como ser social, afectivo, biológico, racional y psíquico. (Morín, 1999).

Aquí, es donde se integran las HBP como herramientas que permiten integrar el pensamiento complejo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto del CEMSAT Sede Mojondino, sobre el horizonte del aprendizaje significativo complejo, es decir, el aprendizaje que permite a los sujetos reconocer las múltiples dimensiones de la realidad y partir de ahí, lograr la adquisición de competencias para comprender, reflexionar y transformar su entorno.

Las HBP se definen como la puesta en escena de una serie de procesos que permiten la construcción de conocimiento; dichas habilidades son aprendidas y su desarrollo obedece a un comportamiento ordenado sistemático y sistémico (De Sánchez, 2002). Las habilidades de pensamiento se conciben como procesos y “cada uno de ellos, tiene un significado que lleva implícito la acción que lo caracteriza, la cual es ejecutada siguiendo el procedimiento que corresponde” (De Sánchez, 2002, p. 139). De esta manera, se obtienen como HBP, cinco procesos significativos: observar, comparar, relacionar, clasificar y describir. Para De Sánchez (2002), estos procesos se desarrollan de manera progresiva siendo la observación el de más bajo nivel, y la descripción el más alto, constituyéndose la representación tradicional de las HBP (ver Figura 2).

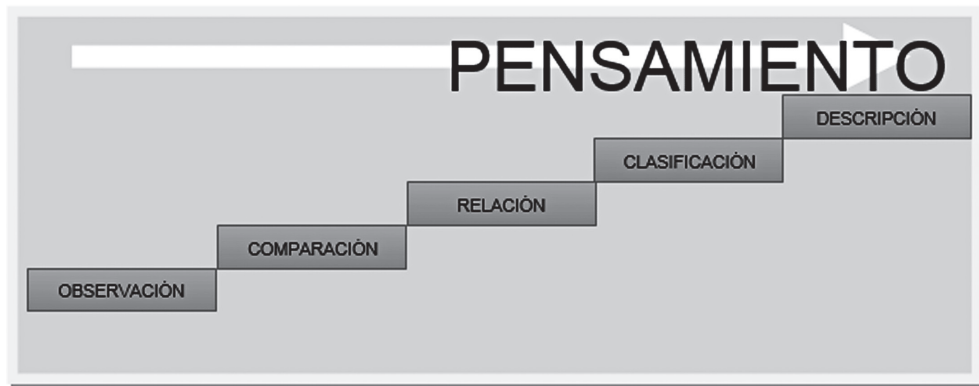


Figura 2. Representación tradicional de las HBP.

No obstante, la necesidad de integrar estas habilidades al pensamiento complejo, genera la posibilidad de pensar cada una de ellas como procesos complejos, es decir, elementos que se relacionan entre sí, de manera sincrónica en el sujeto. Resultando que si bien cada proceso tiene un nivel de significación particular, todos se relacionan entre sí y se presentan en el sujeto de manera integrada, y no escalada o secuencial (ver Figura 3). En conclusión, las HBP se definen como la representación de un conjunto de procesos de pensamiento de nivel de abstracción básico, que permiten la construcción de significados con respecto a un contexto determinado.

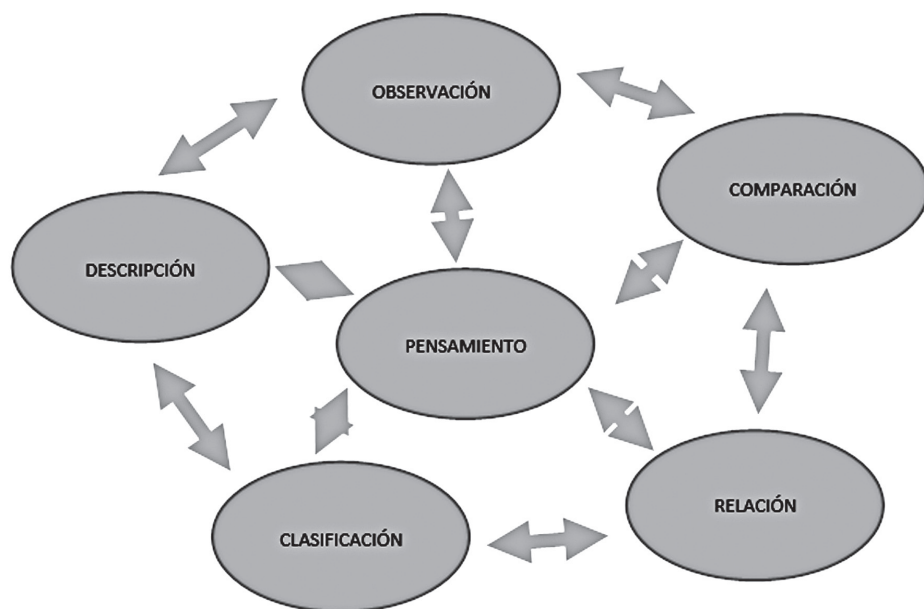


Figura 3. Representación compleja de las HBP.

Para el desarrollo de estas habilidades en el contexto espacial determinado, es necesario situarlos en un plano pedagógico, para lo cual es importante el aporte que sobre los procesos de construcción de aprendizaje realizan Piaget desde la pedagogía genética (Piaget, 1991) y Vygotsky y la teoría psicosocial (Vygotsky, 1932 citado en García, 2010).

De la misma manera, es importante considerar un plano curricular para la aplicación de la teoría hasta aquí señalada, en ese punto, es importante mencionar el papel que juegan los PRAE para el desarrollo de estas habilidades, ya que ellos, como lo señalan Fonseca y Ussa (2001), se representan como elementos curriculares de carácter investigativo cuyo fin es “la resolución de problemas”, que se obtiene a partir de pensar que el PRAE:

Es un proyecto de investigación que debe promover la formación en valores, la interculturalidad, la gestión, además de integrar, las diversas áreas del conocimiento, los diversos saberes y disciplinas que permitan la resolución y el manejo de problemáticas ambientales promoviendo habilidades en investigación. (Fonseca y Ussa, 2001, p. 1).

Con base en los aspectos teóricos descritos, se hace significativo conocer desde qué plano se orientó la acción pedagógica que se persigue en esta investigación. Ahora bien, para orientar el significado de la acción, se describirá el proceso a través del cual se delimitaron los resultados del proceso. Para iniciar este trámite, conviene mencionar que el diagnóstico inicial se construyó en función a dos momentos importantes: primero, la cuestión de la observación realizada desde el lugar privilegiado del ejercicio de la docencia en el CEMSAT Sede Mojondino, que permitió elaborar la estructura inicial del análisis realizado. Sin embargo, esta perspectiva sirvió para efectos de construcción de la necesidad pedagógica y de la estrategia para su resolución. Con esta visión, se configuró el problema de investigación.

Y segundo, una vez delimitado el campo de acción, consistente en el fortalecimiento de las HBP, se construyeron las matrices FODA que sintetizaron la información obtenida en los talleres de diagnóstico descritos en la fase de observación. Estas matrices compilan el análisis de los elementos que dirigieron la acción investigativa y se muestran como parte fundamental de los resultados de investigación. Este análisis se hizo cruzando la información recopilada a través de la observación y la resolución de los talleres de diagnóstico, tal y como se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1. Análisis de la información de las matrices FODA en el análisis

Variable (tipo de variable)	Subcategoría	Proceso
Contexto (independiente)	- Ubicación geográfica - Cultura - Ruralidad y contexto social	- Análisis del contexto como elemento de sustento para el desarrollo de las HBP. - Consideración de la cultura como plataforma de construcción del sujeto. - Análisis de las limitaciones y potencialidades del espacio rural y el contexto social en el desarrollo de las HBP.
Prácticas pedagógicas (interviniente)	- Proceso lecto-escritor. - Necesidades de aprendizaje - Diseño de estrategias pedagógicas - Ejercicio docente - Modelo pedagógico de Escuela Nueva	- Análisis del estado del proceso lecto-escritor y su incidencia en desarrollo de las HBP. - Las HBP. como plataforma pedagógica para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del diseño de estrategias pedagógicas enfocadas. - Ubicación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes como punto de partida para el diseño de las estrategias pedagógicas a implementar en el Centro Educativo. - Determinación del rol docente en el diseño y ejecución de las estrategias pedagógicas para el desarrollo de las HBP.

HBP (independiente)	- Diagnóstico del nivel de desarrollo - Observación - Comparación - Relación - Clasificación - Descripción	- Análisis de la condición de las H.B.P en el CEMSAT Sede Mojondinoy. - Ubicación del nivel de desarrollo de la habilidad de observación y las principales necesidades de aprendizaje. - Ubicación del nivel de desarrollo de la habilidad de comparación y las principales necesidades de aprendizaje. - Ubicación del nivel de desarrollo de la habilidad de relación y las principales necesidades de aprendizaje. - Ubicación del nivel de desarrollo de la habilidad de clasificación y las principales necesidades de aprendizaje. - Ubicación del nivel de desarrollo de la habilidad de descripción y las principales necesidades de aprendizaje.
	- Pensamiento Complejo (independiente)	- Generación de relaciones complejas entre las HBP que permitan su desarrollo. - Inclusión del contexto como elemento constructor del estudiante y promotor de relaciones complejas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Tunal y Martínez (2014).

El análisis realizado permitió definir las necesidades prácticas de la comunidad educativa en el sentido del desarrollo y fortalecimiento de las HBP. Todo esto, sustentado en el pensamiento complejo como paradigma desde donde se comprende el fenómeno educativo. Desde ahí, se hizo posible comprender la necesidad de que para acoplar el paradigma complejo al desarrollo de la estrategia de fortalecimiento de las HBP, era necesario, primero, otorgar una plataforma de acción pedagógica efectiva, es decir, que esté vinculada a la dinámica curricular del contexto, y segundo, que esta se articule a la cisión compleja.

Bajo este panorama, se definió que el PRAE, dadas sus características curriculares, se convierta en el plano pedagógico efectivo. Esto garantizó que la estrategia a desarrollar –para el caso la cartilla– se ensamblara en una dinámica educativa real, posible de ser trabajada en el aula de clase y abierta a la recreación epistemológica y didáctica, tal como se hizo visible desde el comienzo en la investigación. El análisis del PRAE del CEMSAT Sede Mojondinoy permitió evidenciar una serie de características propias que delimitan la elaboración y la acción pedagógica orientada a la integración de la educación ambiental en la Institución.

Con base a este análisis, se realizó el diseño de la cartilla que se vislumbró como la estrategia práctica que permitiría fortalecer las habilidades de pensamiento en el CEMSAT Sede Mojondino. La cartilla, corresponde a la interpretación didáctica elaborada a partir del análisis realizado sobre el PRAE y la necesidad de vincular el paradigma de la complejidad al aula de clase, teniendo en cuenta, además, experimentos exitosos con respecto a la construcción de los proyectos curriculares en las instituciones educativas en el país, como el caso del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (2014), en donde, además de establecer la importancia de dichos proyectos, se involucra la idea de la complejidad como elemento teórico para el desarrollo de las competencias ciudadanas en la escuela.

Con base en ello, la cartilla se construye en dos momentos particulares bien definidos: primero, la validación epistemológica, en la que se definieron los lineamientos teórico-pedagógicos de las HBP y segundo, su acción en relación al PRAE desde la complejidad. Esta situación requirió de la integración de un aspecto elemento didáctico fundamental: la investigación en el aula de clase. En este sentido, es importante considerar el aporte que, para el caso, realiza Aguerrondo (2009), quien a través de una serie de cuestionamientos con respecto al rol de cada uno de los actores en escena en el fenómeno educativo –“Cómo se entiende el aprendizaje y cómo se define al alumno; cómo se entiende la enseñanza y cómo se define al maestro y su rol; y cuál es la concepción epistemológica que define los contenidos a transmitir” (Aguerrondo, 2009, p. 4)– genera la idea de que es a través de la investigación como herramienta didáctica en que estas preguntas pueden ser posibles de resolverse.

De este modo, la investigación como una plataforma epistemológica y metodológica se concibe como una herramienta que permite recrear la forma en que se entiende el proceso de aprendizaje y el papel del estudiante en la construcción del conocimiento. Así mismo, permite la emergencia de la acción del docente alejada de la transmisión de contenidos, para ubicarse en el lugar de la orientación hacia el descubrimiento; por último, permite construir un tipo de conocimiento que, a partir de la ubicación de los contenidos como metas de aprendizaje y su relación con la realidad, sea significativo. De la misma manera, González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela (2007) realizan importantes aportes al respecto, manifestando, en síntesis, que la investigación en los espacios -contextos educativos-, promueve la curiosidad, la reflexión y el cuestionamiento, actitudes y competencias que se hacen visibles en la educación en función de descubrimiento; permite la construcción de nuevos procesos de comprensión de la realidad, sobre la base del pensamiento autónomo y la reflexión compartida en los estudiantes. De la misma manera, esta concepción de la investigación permite el desarrollo de las HBP en la medida en que se convierte en una plataforma metodológica que permite que cada una de estas habilidades juegue un rol determinante en la exploración, la verificación y la construcción del conocimiento.

Así las cosas, la primera fase de la construcción de la cartilla se puede resumir como se muestra en la Figura 4:

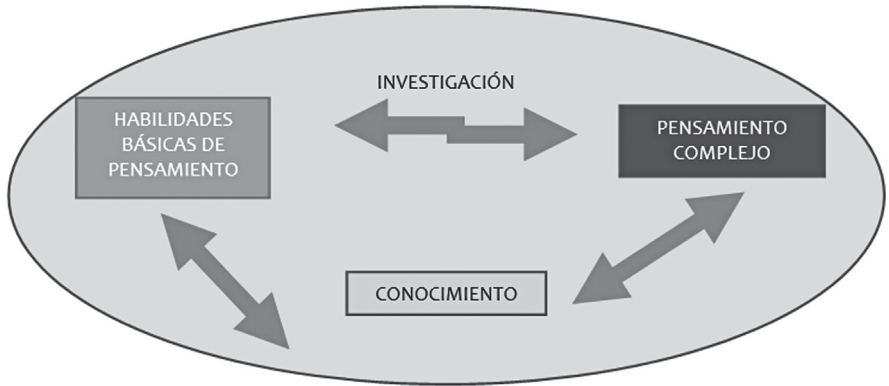


Figura 4. Diagrama de elementos epistemológicos de la cartilla.

De lo anterior, se permite construir el segundo momento de la construcción de la cartilla que corresponde a la disposición de los contenidos y la materialización. En este aspecto, es importante aclarar que los contenidos parten de la comprensión del ser humano como un organismo complejo, multidimensional, que se representa en función de un medio ambiente que evidencia la misma forma múltiple del ser humano. Así, fue posible construir la cartilla tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Plano organizacional de los contenidos de la cartilla de desarrollo de las HBP en el CEMSAT sede Mojondino

Fase de investigación	Contenidos	Estándar básico	Ejes
Exploración	El cuerpo humano	Describo mi cuerpo y el de mis compañeros.	Cuerpo Vida Naturaleza
	La familia		
Verificación	La comunidad	Describo y clasifico objetos según características que percibo con los cinco sentidos.	
	El paisaje		
	Entorno natural		
Construcción de Conocimiento	Seres vivos	Describo características de los seres vivos y objetos inertes, establezco semejanzas y diferencias entre ellos y los clasifiqué.	
	Reinos de la naturaleza	Identifico la flora, la fauna, el agua y el suelo de mi entorno.	
	Ecosistemas	Analizo el ecosistema que me rodea y lo comparo con otros.	
		Identifico necesidades de cuidado de mi cuerpo y el de otras personas.	
	Cuidado del medio ambiente	Respeto y cuido los seres vivos y los objetos de mi entorno. Propongo alternativas para cuidar mi entorno y evitar peligros que lo amenazan.	

Finalmente, la cartilla y la disposición de sus contenidos, se organizó en cuatro unidades, cada una correspondiente a las fases de investigación descritas en la tabla anterior. El trabajo de la cartilla consistió en la elaboración de un corpus narrativo tipo cuento que integraba la presencia de tres personajes principales: La profesora Sofía, Francisco “Paco” y Alicia “Licha”, dos estudiantes, habitantes de Mojondinoy, inquietos por aprender. La trama giró en torno a las aventuras que debían realizar los estudiantes guiados por un Mapa y una Brújula que Paco encontró en su casa. Sofía, la profesora, orientaba todo el camino y ayudaba en la resolución de las actividades (aventuras) que el Mapa describía para ellos (ver Figura 5).

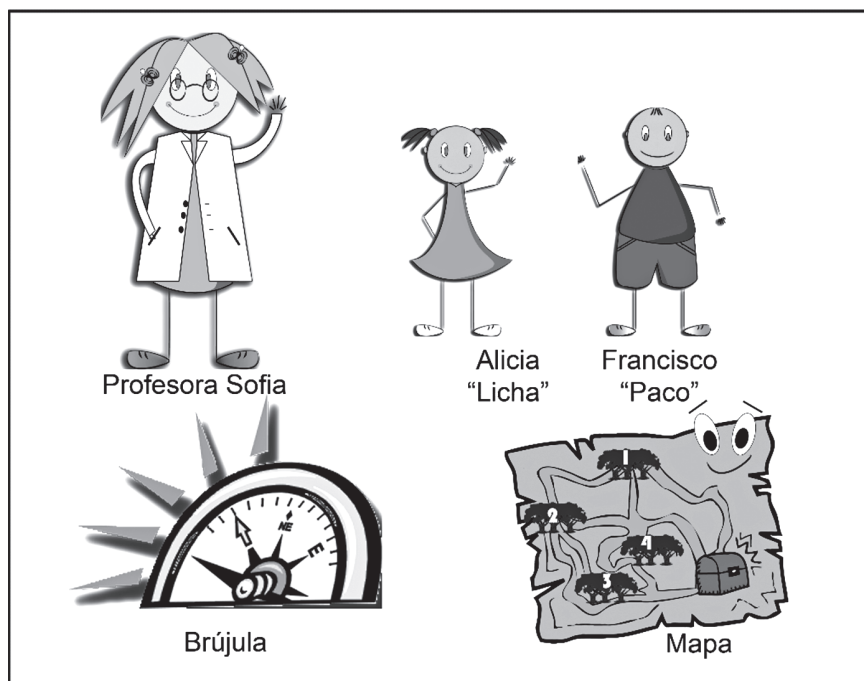


Figura 5. Personajes Cartilla.

Es importante advertir que esta investigación se concreta en la necesidad de integrar el desarrollo de las HBP a los procesos educativos, responde a la intensión de construir y brindar herramientas a los estudiantes, para que puedan afrontar los retos y dilemas que el mundo actual exige. En ese sentido, esta es una posibilidad más, que persigue la crítica al modelo pedagógico tradicional, desde la base de afirmar que el mundo contemporáneo requiere de ejercicios pedagógicos y didácticos que, más allá de la transición y aprehensión de contenidos, busquen generar en los sujetos, procesos de pensamiento reflexivo y crítico que, junto con herramientas de comprensión, les permitan la transformación del contexto.

Las HBP al concebirse como elementos implícitos al sujeto, facilitan la resolución de las mismas como una plataforma para el desarrollo del pensamiento. Ellas permiten que, con base en la necesidad de observar el mundo como un sistema de interrelaciones entre sus elementos, de manera compleja, el sujeto se aproxime a su contexto, lo reconozca, clasifique y relacione los elementos que en él se manifiestan, y a partir de la comprensión de las dinámicas propias de la interacción entre ellos, pueda transformarlo.

Esto genera que la educación se convierta en un espacio desde donde sea posible la curiosidad, la reflexión, la comprensión, el análisis crítico y la proposición de alternativas. Estas cualidades permiten que aspectos, hoy en boga, como el cuidado del medio ambiente, puedan manifestarse desde la investigación como horizonte pedagógico contenido en los PRAE, por ejemplo, y desde allí generar procesos participativos de transformación que integren a toda la comunidad que hace parte del contexto.

4. Conclusiones

La investigación generó como resultados la necesidad de vincular el fortalecimiento epistemológico en el ejercicio docente, dada la naturalización que existe en el mismo, situación que se evidencia en la falta de conocimiento con respecto a las posibilidades pedagógicas de las HBP en la escuela. Igualmente, se concluyó que el PRAE, si bien es cierto se concibe como un proyecto curricular, se trabaja con una orientación que no permite el desarrollo de competencias y se convierte en un elemento de aprehensión de contenidos.

De igual manera, se observó que uno de los principales obstáculos de las HBP en los contextos educativos, responde a criterios docentes, como por ejemplo, la poca información que se tiene al respecto, lo que implica la ausencia de estrategias en torno a ellas, y la falta de conciencia que los estudiantes tienen con respecto a sus capacidades cognitivas particulares. Igualmente, es necesario que la educación gire en torno del paradigma de ciencia y de construcción del mundo contemporáneo, lo que permitirá que el conocimiento que produzca en la escuela sea coherente con la realidad actual.

Para terminar, se requiere fundamentalmente que los docentes se conviertan en productores de conocimiento en la escuela, situación que implica la constante reflexión en torno a sus prácticas y discursos y la forma de reproducirlas en el contexto escolar. Asimismo, es necesario que el trabajo de los proyectos curriculares, se oriente en un sentido complejo e integrador que les permita coadyuvar en la formación de los sujetos de manera alternativa, dinámica y significativa.

5. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Abad, M. y Bailón, C. (2007). *El Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y el Desenvolvimiento Académico de los niños y las niñas del Cuarto al Séptimo Año de Educación Básica de la Escuela Fiscal Mixta Juan Gómez Rendón de la Ciudad de Guayaquil en el año lectivo 2006 – 2007*. (Tesis de Maestría). Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda, Ecuador.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias comunicativas*. Ginebra, Suiza: UNESCO. Oficina Internacional de Educación.
- De Sánchez, M. (2002). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. Procesos básicos de pensamiento. Guía del instructor*. México: Trillas. Decima impresión.

- Fonseca, G. y Ussa, E. (2011). *El PRAE un Proyecto de Investigación: Herramienta didáctica SED-UD*. Secretaria de Educación de Bogotá D.C.: Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado.
- García, J. (2010). Vygotsky y la construcción del conocimiento. *Boletín electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.*, 6(1), 159-164.
- González, N., Zerpa, M. Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Revista Laurus*, 13(23), 279-309.
- Lagos, G. (2004). Gregory Bateson: un pensamiento (complejo) para pensar la complejidad. Un intento de lecto/escritura terapéutica. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 3(9), 1-11.
- León, A., Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Canales, C., Medrano, A. y Carpio, C. (2009). El pensamiento ¿un asunto de psicología? México: Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud A.C. *Journal of Behavior Health and Social Issues*, 1(2), 87-97.
- Malinowski, B. (1923) El problema del significado en las lenguas primitivas. En: C. Ogden y I. Richards (1984), *El Significado del significado*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, L. (2010). Pedagogía, currículo y pensamiento complejo. *Memorias II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología*. Asociación Colombiana para la Investigación en Ciencia y Tecnología. 21-23 de junio de 2010.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: Unesco.
- Ortiz, A. (2009). Educación infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias valores y actitudes intelectuales. En: O. Ocaña, *Educación infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias valores y actitudes intelectuales*. Editores Litoral.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. y Bernal, S. (2011). *Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial*. 3º Educación especial. Curso 2010-2011. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf.
- Romero, C. (s.f.). *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo*. España: Universidad de Huelva.
- Tumal, I. y Martínez, V. (2014). *Las Habilidades Básicas de Pensamiento (HBP) en el desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en el Centro Educativo Municipal Santa Teresita, Sede Mojondino. Talleres de Diagnóstico*. (Trabajo de Maestría). Facultad de Postgrados y Relaciones Internacionales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
- Zarate, S. (2009). *Estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades del pensamiento en la Escuela Básica Estatal Caura*. (Trabajo de Maestría). Universidad Nacional Experimental de Guyana, Puesto Ordaz, Venezuela.

Criteria

Modelo pedagógico en la Institución Educativa Dos Ríos Galindez, departamento del Cauca*

Fecha de recepción: 13/04/2015
Fecha de revisión: 15/05/2015
Fecha de aprobación: 05/10/2015

Jenny Elizabeth Martínez Tupáz*✉
Nyla del Rosario Rosero Quintaz**

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Martínez, J. y Del Rosario, N. (2015). Modelo pedagógico en la Institución Educativa Dos Ríos Galindez, departamento del Cauca. *Revista Criterios*, 22(1), 67-75.

Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Dos Ríos en Galindez, Patía, departamento del Cauca, con el objetivo de caracterizar el modelo o los modelos pedagógicos existentes en la institución a partir de la práctica educativa de sus docentes. Para lograr el objetivo propuesto se optó por el paradigma cualitativo con un diseño metodológico interpretativo; la muestra fue no probabilística intencional de los docentes de las áreas básicas del conocimiento: Castellano, Matemáticas y Ciencias Naturales de básica primaria.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Caracterización del Modelo Pedagógico en la Institución Educativa Dos Ríos de Galindez - departamento del Cauca*.

*✉ Licenciada en Inglés - Francés; Magíster en Pedagogía. Docente del Centro Educativo Municipal El Campanero, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jenny_elizz@hotmail.com

Para la recolección de información se utilizó la observación de clase y la revisión documental de cuadernos y evaluaciones realizadas por los estudiantes, como reflejo de la práctica educativa de los docentes. De acuerdo con la información obtenida, se pudo apreciar que los principios, teorías, estrategias y formas evaluativas que orientan la práctica educativa de los docentes, son propias de un eclecticismo, entre los modelos tradicional y conductista.

** Licenciada en Inglés - Francés; Magíster en Pedagogía. Docente de la Institución Educativa Agropecuaria La Fonda, Patía, Cauca, Colombia. Correo electrónico: nylarq102@hotmail.com

Palabras clave: estrategias de evaluación, modelo pedagógico, práctica educativa.

Pedagogical model in the Educational Institution Dos Ríos, Galindez, Cauca department, Colombia

Abstract

This research is developed in the Educational Institution Dos Ríos in Galindez (Patía, Cauca department, Colombia), with the objective of characterizing the pedagogical model or models in the school, bearing in mind the educative practice of its teachers. In order to accomplish the main objective, the qualitative paradigm is used, taking an interpretative methodological design, with an intentional non-probabilistic sample of the teachers of: Spanish, Mathematics and Natural Sciences in the elementary school grades. Instruments such as class observation and document review of students' notebooks and assessments, as a reflection of the teachers' practice, were used. The information obtained shows that principles, theories, strategies and ways of evaluating which predominantly orientate the educational practice of teachers are proper to the traditional and behavioral models.

Key words: assessment strategies, pedagogical models, educational practice.

Modelo de ensino na instituição educacional Dos Rios em Galindez, Patía, departamento de Cauca, Colômbia

Resumo

Este trabalho de investigação é feito na instituição educacional Dos Rios em Galindez, Patía, departamento de Cauca. A fim de atingir o objetivo principal, o paradigma qualitativo é usado, tendo um desenho metodológico interpretativo, com uma amostra não probabilística intencional dos professores de Espanhol, Matemática e Ciências Naturais nas séries do ensino fundamental.

Para recolha de informação foram usados instrumentos como observação de classe e revisão de documentário de cadernos e avaliações realizadas pelos alunos, como uma reflexão da prática educativa dos professores. De acordo com a informação obtida, vê-se que os princípios, teorias, estratégias e formas de avaliação que norteiam a prática pedagógica dos professores são típicos de um ecletismo tradicional e comportamental entre os modelos.

Palavras-chave: estratégias de avaliação, modelos pedagógicos, prática pedagógica.

1. Introducción

En la Institución Educativa Dos Ríos del corregimiento de Galindez, en el municipio de Patía, departamento del Cauca, dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se contempla, de manera teórica, un modelo pedagógico con el cual se trazan las estrategias pedagógicas para que el aprendizaje se haga presente en cada uno de sus estudiantes y al concluir sus estudios de educación media tengan el nivel de formación intelectual y personal con el que se identifica la visión y misión del plantel educativo.

La teoría e investigación pedagógica tienen una relación unidireccional, dado que la teoría guía a la práctica, de modo que autores como Ocaña afirman que la modelación del proceso pedagógico tiene sus propias peculiaridades que hacen diferente su modelo de otros. Las teorías de la educación deben contener los principios lógicos de la explicación científica, por lo tanto, ésta debe presentar una estrecha relación con el método científico y encerrar una ley general que, en muchas ocasiones, es causal (Carr y Kemmis, citado por De Simancas, 1998).

La conceptualización de cada término psicopedagógico, didáctico y metodológico, facilita identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos con vista a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa. Para este caso, se tendrá en cuenta la clasificación de modelos pedagógicos según Flórez (1998). El Modelo Pedagógico Tradicional busca la formación del carácter a través de un método transmisionista, predomina el uso de métodos expositivos y de actividades que promueven la memorización y repetición de contenidos en donde el profesor es el centro de todo el proceso, es quien posee el conocimiento y define las estrategias de enseñanza y evaluación, que está orientada a la comprobación mecánica de aprendizajes, mediante una devolución de contenidos aprendidos (Zubiría, 1994).

En cuanto al Modelo Pedagógico Conductista, éste tiene como meta el moldeamiento de la conducta técnico productivo. En él se presenta acumulación de aprendizajes, los contenidos están enfocados en conocimientos técnicos, códigos, destrezas y competencias observables; el maestro se convierte en intermediario y el alumno en ejecutor a través del método de fijación, refuerzo y control de aprendizajes. Por otra parte, el Modelo Pedagógico Romántico propone desarrollar la máxima autenticidad, espontaneidad y libertad individual. Presume un gran reto para los maestros, quienes deben estar preparados para diversas situaciones y satisfacer las necesidades y requerimientos de los estudiantes, protagonistas del proceso, permitiéndoles así desarrollar su espontaneidad y libertad (Zubiría, 1994).

El Modelo Pedagógico Desarrollista tiene como metas el acceso al nivel superior de desarrollo intelectual según las condiciones biopsicosociales de cada individuo; el desarrollo es progresivo y secuencial, las estructuras mentales cualitativa y jerárquicamente diferenciadas; en cuanto a los contenidos, el alumno construye sus propios contenidos de aprendizaje a través de sus experiencias; el profesor se convierte en facilitador y estimulador de experiencias, quien tiene en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los estudiantes. El origen de este modelo se fundamenta en las ideas de la Psicología Genética de Jean Piaget, donde se desarrolla una epistemología como alternativa frente al apriorismo y empirismo, y entendiendo la inteligencia como un proceso de adaptación que con la asimilación y acomodación constituyen estados de equilibrio en perpetua construcción (Zubiría, 1994).

El Modelo Pedagógico Social tiene origen en la teoría crítica propuesta por los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt, en Alemania, quienes participaron con críticas acerca del racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación, a las estructuras sociales. Se interesa por el desarrollo de las capacidades e intereses del sujeto, de las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad.

A partir de los años sesenta, Paulo Freire desarrolla la pedagogía liberadora como una tendencia, permitiendo al estudiante analizar el significado de las problemáticas de su medio. Su objetivo es lograr la más plena liberación de la persona, sin uniformarla y sin someterla a través de la instrucción oficial. Haciendo énfasis en el proceso de concienciación de la condición social del individuo, adquirida mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo real que lo rodea, propone la búsqueda de la felicidad del hombre para alcanzar una vida plena y su integración al contexto social. Concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Entendiendo lo expuesto anteriormente, se plantearon cuatro objetivos claros para identificar el modelo pedagógico predominante en la institución en cuestión: 1) Identificar las teorías pedagógicas que orientan a los profesores en el aula de clase a partir de los conocimientos del docente. 2) Identificar los métodos, recursos y estrategias de enseñanza desarrollados por los docentes a partir de la observación de clases y revisión de trabajos escolares de los estudiantes. 3) Especificar el tipo de evaluación que aplican los docentes a los estudiantes desde la práctica evaluativa en el aula y como parte evidente del modelo pedagógico que orienta su práctica educativa. 4) Realizar una propuesta de asesoría y acompañamiento que fortalezca la estructuración del modelo pedagógico contemplado en el PEI de la I.E. Dos Ríos.

Para poner en ejecución lo anterior, se llevó a cabo la recolección de información, la cual permitió recopilar información y percibir el proceso de los participantes en el desarrollo del estudio; en este sentido, se escogieron herramientas como la revisión documental, observación y entrevista cualitativa estructurada.

2. Metodología

Se optó por el paradigma cualitativo, reconociéndolo como la ciencia y el arte de describir un grupo o una cultura. En este caso en particular se orienta a fenómenos educativos y sociales que conllevan a su comprensión, con el propósito de reconstruir la realidad tal y como la observan los actores del contexto. Fue un estudio de enfoque interpretativo, puesto que se buscó describir y relacionar detalladamente el modelo pedagógico predominante en esta institución para determinar conceptos, características y componentes denominado estudio, ya que se hace un examen intensivo de los modelos pedagógicos existentes, lo que conllevó a la recopilación e interpretación detallada de toda la información necesaria para determinar el modelo pedagógico actual de la institución.

La recolección de la información se realizó con algunas técnicas que permitieron recopilar información y percibir el proceso de los participantes en el desarrollo del estudio; en este sentido, se escogieron herramientas como la revisión documental, observación y entrevista cualitativa estructurada.

La revisión documental se obtuvo de libros, tesis de grado e internet, material estrictamente relacionado con los modelos pedagógicos; también se realizó la entrevista estructurada, dirigidas a los docentes de esta institución.

La observación directa según Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, Zúñiga (2006), permite al investigador presenciar los hechos tal como ocurren en escenarios o situaciones “naturales”, en el sentido de que no han sido sometidos a ninguna clase de manipulación por parte del investigador.

La entrevista estructurada o preparada es la más estática y rígida de todas, ya que se basa en una serie de preguntas predeterminadas e invariables que deben responder todos los entrevistados. Esto facilita enormemente la unificación de criterios y la valoración de la información proporcionada por los docentes entrevistados. (Aravena et al., 2006).

Población. La Institución Educativa Dos Ríos cuenta con un total de 170 estudiantes y 12 docentes distribuidos de la siguiente manera: 4 mujeres y cuatro hombres en Bachillerato y 3 mujeres y un hombre en Primaria.

Muestra. Para este estudio se vio la necesidad de trabajar con los docentes del ciclo de básica primaria, ya que el número de profesores de la entidad es reducido, lo que facilita su realización en un marco de tiempo prudencial. Además, por considerar que es en la primaria en donde los niños inician su edad escolar para sembrar y cosechar aquel aprendizaje de ciudadanía que Jacques Delors (1996) destaca como uno de los pilares de la educación para el nuevo siglo.

Para realizar el procesamiento de la información obtenida a través de las técnicas mencionadas anteriormente, se hizo la categorización en forma manual, utilizando como herramienta el procesador de textos Word (Microsoft office). En función de cada subcategoría se extrajeron los aspectos más significativos.

Organización de la información. Se elaboró una matriz donde se registraron las preguntas con sus respectivas subpreguntas, que conservan similitudes en sus atributos. Luego se realizó una organización de dichos interrogantes y se establecieron metáforas. La metáfora hace referencia a una técnica de descentración y una forma práctica de conectar los hallazgos con la teoría, muy común en la investigación cualitativa, que permite reducir los datos, tomando algunas particularidades y realizando generalizaciones conceptuales a partir de ellos. Finalmente, se realizó la triangulación para encontrar los puntos comunes, las diferencias o similitudes en las proposiciones agrupadas por categorías y subcategorías de análisis.

3. Resultados

El análisis y la interpretación de los resultados obtenidos se hicieron teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de análisis y la triangulación la información recolectada a través de la entrevista, la guía de observación y la revisión documental de trabajos de los escolares.

En cuanto a las teorías pedagógicas, se evidenció la existencia de un seguimiento en las formas tradicionales y conductistas de enseñanza que se imparte en el aula de clase, donde se limita al estudiante a ser un simple receptor de información, sólo se da margen a la explicación unilateral del docente, dejando a un lado la interacción con el estudiante y a que pueda buscar nuevas alternativas de aprendizaje, en donde se pueda emplear el desarrollo cognitivo.

Se observó que la labor docente consiste en realizar la descripción, explicación y ejercitación de la información académica que se dan en clase. Esto constituye un marcado manejo metodológico conductista dentro del aula escolar, para formar de una manera mecanicista a los estudiantes; se centra en la forma repetitiva de saberes y no en la enseñanza creativa de emplear otros métodos como lo sugiere Montessori en el Modelo Romántico; con lo anterior se deja entrever que la creatividad está muy limitada, puesto que

el modelo conductista solo deja espacio para formar criterios de hacer y no de ser en la práctica, limitando el desarrollo cognitivo y el aprendizaje del educando, dejando a un lado las posibilidades de mejorar en su comprensión de aprendizaje.

Por otra parte, se notó que dentro del aula, los niños son empáticos entre sí, el docente es quien ayuda a cumplir con los objetivos planteados, los niños por su condición infantil no contemplan las diferencias, por eso para ellos es más fácil vivir en comunidad que para un adulto; entonces, la escuela es el espacio donde se determina que la empatía es una actividad de ponerse en el lugar del otro, de mirar el mundo desde el punto de vista del niño, lo cual se convierte en un reto para los nuevos educadores, quienes deben permitir espacios para desarrollar este proceso.

Teniendo en cuenta el método empleado por los docentes en el aula de clase, se evidenció que predomina el expositivo, utilizado para la transmisión de saberes específicos a través del refuerzo y control de los aprendizajes propios del modelo conductista operante.

El método de enseñanza se basa en el cumplimiento de objetivos, esto refleja que el direccionamiento por objetivos es crucial, para cumplir los logros que se estipulan al inicio de cada año escolar; esto se interpreta como un método conductista o tradicional, el cual puede influir de forma positiva en el estudiante, puesto que el trazar metas a corto y mediano plazo, para así poder llegar a una meta mayor, puede incentivar en el niño el cumplimiento del deber tanto en el aula de clase y fuera de ella.

Se puede deducir que los educadores de esta entidad incluyen tres clases de estrategia de enseñanza. La primera es de tipo preinstruccional, cuya finalidad es preparar qué y cómo se va a aprender, de manera que también puedan ubicarse en el contexto. La segunda es de tipo coinstruccional, para apoyar los contenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sirve de herramienta para motivar o mantener la atención de los estudiantes. Y finalmente, la de tipo posinstruccional, donde se evalúa el aprendizaje del escolar.

El tipo de evaluación que aplican los docentes a los estudiantes en el aula, y como parte evidente del modelo pedagógico que orienta su práctica educativa, es abordado desde dos aspectos: la evaluación centrada en los resultados, el cual es medido a través de notas parciales y luego finales, para determinar si se cumplió o no con los objetivos propuestos, y la evaluación formativa para hacer seguimientos y/o actividades correctivas con el fin de ayudar al alcance de los objetivos.

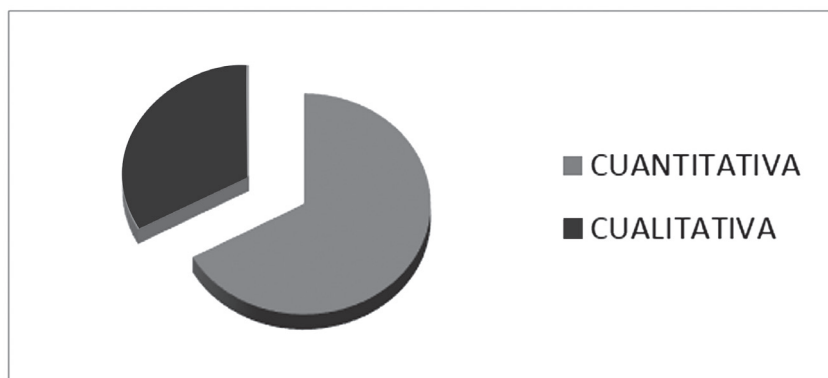


Figura 1. Tipo de evaluación.

La función del maestro a la hora de enseñar será engranar los procesos de construcción del educando. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad. Se puede decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

En cuanto a la didáctica, fue notable que los docentes participantes en la investigación utilizan los recursos elementales como tablero, borrador, marcador, entre otros, y los estudiantes no son estimulados hacia la búsqueda de información en otras fuentes, propiciando el desarrollo del pensamiento reflexivo y de independencia cognoscitiva como lo propone Azcuy, Napoles, Infantes, Rivero y Ramírez (2004).

Es necesario tener en cuenta los estilos de aprendizaje como también un determinado ritmo para que el docente u orientador adapte sus estrategias y tengan mayores resultados. Por ello, es necesario no aislar al estudiante que tiene dificultad en un determinado aprendizaje, por el contrario, se requiere de constantes apoyos, ya sea de compañeros como del mismo docente, a través de actividades como la puesta en común, que según un aporte de Vygotsky (1981) se basa en la intersubjetividad, la cual hace referencia principalmente en como:

Los individuos llegan a una tarea, problema o conversación con sus propias formas subjetivas de darle sentido. Si entonces discuten sus distintos puntos de vista, el entendimiento compartido podrá alcanzarse. En otras palabras, en el curso de la comunicación, los participantes pueden llegar a un entendimiento mutuamente acordado o intersubjetivo. (s. p.).

4. Discusión

Después de realizar el proceso de triangulación de la información que permiten caracterizar el modelo pedagógico implementado en la Institución Educativa Dos Ríos, se pudo constatar que los procesos de enseñanza-aprendizaje están regidos por los métodos tradicionalista y conductista, los métodos de enseñanza son ilustrativos y expositivos, aislando a los estudiantes y convirtiéndolos en agentes pasivos de su propio proceso de aprendizaje. El docente transmite conocimientos, ofrece soluciones a los problemas, y hace demostraciones con la ayuda de distintos medios de enseñanza, y el estudiante imita el ejemplo y es castigado o recompensado por sus trabajos. El docente es el único ser capaz de producir conocimiento, esto también se evidenció en la observación de clases, donde el docente transmite el objetivo de sus temas sin apropiarse de los mismos, copiándolos en el tablero para que los estudiantes los transcriban en sus cuadernos.

Cabe destacar que el propósito de este trabajo no es criticar los modelos pedagógicos predominantes en esta Institución Educativa, sino hacer una reflexión sobre el quehacer pedagógico, para lograr transformarlo y lograr calidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Piaget (1981), expreso:

Se puede enseñar al niño a repetir (como en la escuela tradicional) tablas de sumar, restar o multiplicar; se puede también considerar la repetición como prueba de aprendizaje, así como sancionar sus errores de repetición. Sin embargo, ninguna de estas acciones permitirá crear la estructura de un pensamiento que le permita deducir una verdad lógica, una evidencia racional que no necesita de verificación empírica. (s. p.).

Si bien es cierto que la repetición puede llegar a tener eco en la recepción y memorización del conocimiento, no es solamente la repetición del conocimiento una forma para llegar a practicar el conocimiento desde el saber ser del individuo.

Los modelos tradicionales y conductistas funcionaron en su época y dieron grandes resultados, por tal razón no podemos aislarlos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sería conveniente hacer una autorreflexión y tratar de buscar y crear un modelo que se ajuste a las necesidades de cada comunidad en particular, que dé soluciones prácticas e inmediatas como lo propone la rectora de la Institución Educativa dos Ríos, a través de la “Pedagogía de la Corridez” ubicada en el corregimiento de Galindez, Departamento del Cauca.

5. Conclusiones

El objetivo general planteado pudo alcanzarse en la medida que fue posible cubrir los objetivos específicos. De acuerdo con la información obtenida en la Institución Educativa Dos Ríos y la revisión documental realizada para caracterizar el modelo pedagógico que, predominantemente, orienta la práctica educativa en la escuela, se puede apreciar que los principios, teorías, estrategias y formas evaluativas son propias de un eclecticismo entre los modelos tradicional y conductista.

En el PEI se observó la presencia de un modelo pedagógico denominado *Pedagogía de la Corridez*, propuesta que se caracteriza por promover el desarrollo de valores, de la capacidad creativa, la identificación y potenciación de talentos, la protección ambiental, la identidad cultural, la formación de sembradores y semilleros líderes, deportistas y educadores en salud, que se logran en contacto e interacción con el medio y con los demás elementos necesarios para que haya un buen aprendizaje como lo propone Vygotsky (1981), al afirmar que el conocimiento es el resultado de la interacción social y es ahí, en esa interacción, donde se adquiere conciencia de sí mismos, se aprende el uso de los símbolos que, a su vez, permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

Finalmente, se creó una propuesta de asesoría y acompañamiento que tiene como objetivo central el fortalecimiento del modelo pedagógico de la institución con relación a la metodología de sus docentes y de acuerdo con las necesidades y particularidades culturales de la comunidad. En este propósito se desarrolló un proceso diagnóstico de la práctica pedagógica, seguido de un análisis de los componentes y estructuras didácticas con la intención de evaluar avances en el conocimiento y aplicabilidad con base en la formación, capacitación y

actualización periódica para docentes, y el fin de plantear una metodología afín al modelo existente, mediante argumentación científica que permita enriquecer las prácticas pedagógicas y el modelo pedagógico de la institución y alcanzar calidad educativa.

No obstante, una vez hecho un análisis exhaustivo y habiendo formulado la propuesta de asesoría y acompañamiento, se concluye:

- Que efectivamente en el PEI de la Institución Educativa Dos Ríos se establece la *Pedagogía de la Corridéz* como el pilar para la formación de los estudiantes, al igual que existen aspectos positivos a resaltar.
- Sin embargo, se divisa en todo el proceso, desde la revisión documental hasta la observación participante, que la institución no cuenta con un modelo pedagógico definido de manera clara que cuente con todos los elementos teóricos y didácticos que así lo conforman.
- Se requiere un cambio revolucionario por parte de los docentes tanto en su mentalidad como en su práctica educativa, para que incorpore los fundamentos teóricos, filosóficos y sociológicos y pueda empezar a aplicarlos.
- Los vacíos causados por las diferencias que se puedan dar en las relaciones humanas entre docentes y estudiantes, asimismo como la unión de criterios tanto educativos como personales pueden ser abordados y solucionados a través de la construcción participativa del modelo pedagógico de la institución educativa.

6. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile. Recuperado de <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Azcuy, L. Napoles, E., Infantes, L., Rivero, M. y Ramírez, R. (2004). Cátedra: Algunas consideraciones teóricas acerca de la Enseñanza Problemática. *Revista Humanidades Médicas*, 4(1), 1-27.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Correo de la UNESCO.
- De Simancas, K. (1998). El Docente Investigador: Una Alternativa para Vincular la Enseñanza y la Investigación. *Geoenseñanza*, 3, 129-140.
- Flórez, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1981). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Zubiría, J. (1994). *Los Modelos Pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

Criteria

Mejoramiento de la práctica pedagógica: aportes al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de grado sexto*

Fecha de recepción: 13/04/2015
Fecha de revisión: 14/05/2015
Fecha de aprobación: 10/09/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Agreda, B. y Thomé, M. (2015). Mejoramiento de la práctica pedagógica: aporte al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de grado sexto. *Revista Criterios*, 22(1), 77-85.

* Artículo Resultado de Investigación.

*Magíster en Pedagogía; docente Institución Educativa El Palmar, municipio de Leiva, Nariño, Colombia. Correo electrónico: bcecip@hotmail.com

**✉Magíster en Pedagogía; docente Institución Educativa María Goretti, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: monicathomeponce@gmail.com

Bertha Cecilia Agreda Peña*
Mónica de los Ángeles Thomé Ponce**✉

Resumen

El idioma inglés es una lengua universal, posesionada en el mundo globalizado y junto con la tecnología, invita a recorrer sus caminos para fortalecer su enseñanza, procurando un aprendizaje significativo. Para lograr los objetivos propuestos, se analizó no solo los problemas frecuentes presentados en los estudiantes, sino también, los métodos más pertinentes para la enseñanza y las estrategias más utilizadas por el docente para alcanzar un aprendizaje significativo.

Para la investigación se tomó como referencia tres métodos: *Natural Approach*, *Total Physical Response* y *Communicative Language Learning*, los cuales son favorables en la enseñanza del inglés, ya que permiten mejorar el desempeño práctico a través de una forma muy divertida, y sus cuatro habilidades: escucha, lectura, escritura y habla, que permiten avanzar hacia el manejo de una segunda lengua.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, Métodos de enseñanza, Estrategias de aprendizaje, fortalecimiento, dificultades.

Improving teaching practice: contributions to learning English in sixth grade students

Abstract

English is a universal language that has strengthened in the globalized world; along with the technology can strengthen its teaching, ensuring meaningful learning. To achieve the objectives, it was made an analysis of the common problems presented in students, the most relevant teaching methods and the strategies used by teachers to achieve meaningful learning.

This research used three methods like reference: *Natural Approach*, *Total Physical Response* and *Communicative Language Learning*, which could improve teaching – learning process, in addition, to teach English in a dynamic and funny way, using its four skills: listening, reading, writing and speaking.

Key words: Teaching-learning, teaching methods, learning strategies, strengthening, difficulties.

Melhorar a prática docente: contribuições para a aprendizagem de Inglês em estudantes da sexta série

Resumo

Inglês é uma língua universal, reforçada no mundo globalizado; juntamente com a tecnologia pode melhorar seu ensino, e alcançar uma aprendizagem significativa. Para atingir os objetivos propostos, foi feita uma análise dos problemas comuns apresentados pelos alunos, os métodos de ensino mais relevantes e as estratégias utilizadas pelos professores para alcançar a aprendizagem com sentido.

Esta pesquisa utilizou três métodos como referência: *Natural Approach*, *Total Physical Response* e *Communicative Language Learning*, o que poderia melhorar o processo ensino - aprendizagem, além disso, para ensinar Inglês de uma forma dinâmica e divertida, usando suas quatro habilidades: escuta, leitura, escrita e fala.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, métodos de ensino, estratégias de aprendizagem, fortalecimento, dificuldades.

1. Introducción

Este artículo indaga acerca de los problemas que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en niños y niñas de grado sexto de las instituciones educativas: María Goretti de Pasto y Agropecuaria El Palmar del municipio de Leiva, con la intención de buscar una alternativa de mejoramiento.

Entendiendo que en la Institución Educativa Agropecuaria El Palmar de Leiva, el aprendizaje del idioma inglés tiene falencias como: la falta de cualificación

del docente en primaria, ya que no cuenta con estrategias didácticas y recursos tecnológicos que le permitan avanzar en la enseñanza, lo cual se debe, en gran medida a que la asignatura no está dentro de su perfil, lo que hace que se dedique poco tiempo; esta situación genera poco interés en la asignatura, desfavoreciendo la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta área.

Ahora bien, en la Institución Educativa María Goretti, a pesar de poseer recursos tanto didácticos como tecnológicos, también se ve afectada la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, debido al poco interés de las estudiantes, entre otras cosas, porque son evidentes casos de disfuncionalidad familiar, lo cual genera problemas que llegan hasta el salón de clases.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar la necesidad de formación y actualización permanente del docente, el cual debe contar con las herramientas necesarias para lograrlo; se puede afirmar que al mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, se brindará al estudiante, la posibilidad de desenvolverse con mayor eficacia y eficiencia tanto en el aula de clase como en una determinada situación comunicativa, lo cual conlleva a nuevas perspectivas y mejores posibilidades de comunicación con el mundo.

En concordancia con lo anterior, Blanco (2007) expresa que:

Nunca hemos negado nuestro carácter bicultural, producto del encuentro de dos culturas, en 1492. Y si la distancia a hoy es muy lejana, quizás la memoria lingüística sea la única capaz de situarnos en el momento en que el nuevo siglo ha comenzado. Un nuevo momento en el que la humanidad se ha multiplicado en acepciones para lo bilingüe, lo bicultural, lo binacional, lo biétnico, lo biteológico, y una infinidad recurrente, que con el paso el tiempo ha de convertirnos en agentes de una “neo postmodernidad”, término atrevido para ingresar en la estética donde los discursos regionales se difuminan y establecen un nuevo camino de acceso a la gran aldea global. (p. 47).

Por otro lado, es necesario mencionar que el auge de la tecnología, la continua formación de redes sociales y su movilización colectiva, implica una acción transformadora en el manejo de la comunicación, razón suficiente para comprender que se debe preparar a los estudiantes en la adquisición de mecanismos que les permitan desenvolverse apropiadamente en todos estos campos.

En esa medida, como objetivo principal se tuvo mejorar la práctica pedagógica para favorecer el aprendizaje del idioma inglés en los niños y niñas de grado sexto de las instituciones mencionadas de forma significativa. Para lograr cumplir con esta meta fue necesario indagar sobre las dificultades que presentaban los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés, de manera que se conociera sus fortalezas y debilidades; también fue importante la recolección de fundamentos teóricos sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes, para comparar cómo se enseña y cómo se aprende, para posteriormente, conocer cuáles eran las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan los docentes en el área de inglés con los estudiantes de grado sexto.

2. Metodología

La investigación fue de tipo cualitativa, en ella se propuso identificar las características que rigen el proceso de enseñanza por parte de los docentes y

las principales dificultades que presenta el estudiante a la hora de aprender una lengua extranjera; y analítica, porque se intentó comprobar la eficacia de las diferentes metodologías que han sido implementadas por los docentes.

Además, la investigación tuvo como finalidad la descripción y el estudio de las diferentes estrategias de los métodos Natural Approach, Total Physical Response y Communicative Language Learning en la enseñanza del inglés; de manera que se promueva en los estudiantes el conocimiento, importancia y el uso del idioma a nivel cultural, utilizándolo en situaciones reales que ayuden a comprender mejor el idioma, a través del intercambio de opiniones con los compañeros, corrigiendo las frases mal usadas y pronunciaciones erróneas.

Como instrumento se usó la encuesta, una a docentes, en la que se indagó sobre las metodologías que ofrecen mejores estrategias para un aprendizaje significativo y motivador; y otra, realizada a estudiantes, en ella se preguntó sobre las dificultades más frecuentes en el aprendizaje de esta área.

Se tomó como población a 54 estudiantes, que corresponden al total de los cursos de grado sexto de las dos instituciones, y como muestra se tomó a 18, seleccionados porque no cuentan con las bases suficientes para esta área, y tampoco poseen una estrategia de estudio que les permitiera mejorar en el aprendizaje del idioma; en cuanto a los docentes, se seleccionaron 9, escogidos para indagar sobre las estrategias didácticas utilizadas en su proceso de enseñanza.

3. Resultados

Después de haber realizado las encuestas a los 18 estudiantes de los grados sextos, y a los 9 docentes de las mismas instituciones de básica primaria y secundaria, se detalla el siguiente análisis:

El ambiente es un factor determinante para el aprovechamiento de los alumnos, puesto que, el tiempo que se emplea en las actividades planteadas debe convertirse en un factor generador de interés para los colegiales, lo cual evidencia su entusiasmo. Si docentes y demás autoridades de las instituciones demuestran interés por sus educandos, los adolescentes se sienten protegidos y con mayores expectativas de trabajo, y por lo tanto, llaman menos la atención, cumpliendo con sus tareas, preguntando sobre sus dudas, demostrando un mejor rendimiento. Cabe agregar que, en las mismas encuestas realizadas a los estudiantes, se pudo observar que los alumnos se sienten motivados cuando el ambiente de su escuela es seductor y cuando el tiempo no se desperdicia haciendo reportes o llamados de atención por diferentes situaciones, sino que por el contrario, se buscan caminos lúdico-pedagógicos de formación integral que produzcan resultados en la calidad educativa.

Debido a la enseñanza tradicionalista de algunos docentes de inglés y de otros docentes no especializados en el área, los estudiantes llegan con deficiencias a grado sexto y encuentran dificultad cuando el docente idóneo contextualiza el aprendizaje. En consecuencia, el estudiante sólo aprende frases aisladas, poco vocabulario y la gramática explícita, causando apatía por la materia.

Mata y Saldivia (2009) hacen alusión a algunos problemas que varios niños experimentan cuando inician la etapa básica de la educación, en cuanto al aprendizaje del inglés, debido a que se introduce -de forma repentina- una gran cantidad de vocabulario, con estructuras gramaticales muy complejas. Esto hace que el estudiante no pueda producir textos cortos tanto en forma oral como escrita, y además, causa en él dificultades de comprensión, abriendo limitantes en el aprendizaje.

Sin embargo, se pudo observar que algunas estrategias como canciones, videos, juegos, materiales didácticos, son de gran ayuda a la hora de enseñar, pues permiten que el estudiante se mantenga motivado y con deseos de aprender el idioma. Ledezma (2007, p. 93, citando a Pisonero, 2004) afirma que “los juegos son siempre un instrumento eficaz de apoyo a cualquier tipo de aprendizaje en el ámbito escolar, ya que aportan variedad, potencian la motivación y permiten evaluar de forma no amenazadora los diferentes estadios del aprendizaje”.

En cuanto a los métodos que se utilizaron para el estudio de esta investigación, se puede decir que el método “Total Physical Response”, permite el aprendizaje desde temprana edad, demostrando que la comunicación en segunda lengua se adquiere mientras el niño aprende a adecuar la materna en su conocimiento previo; en este método una de las estrategias más importantes es el juego de órdenes “kind says that”, que fue aplicado y se puede utilizar para lograr de una manera activa el aprendizaje de algunos verbos, útiles en el uso diario del idioma. Otro método importante fue el “Communicative Approach”, a través del cual los estudiantes pueden desarrollar diferentes expresiones como: invitar, rechazar, dar y recibir consejos; dentro de sus estrategias se encuentra el juego de roles o juego en pares. Aquí, los estudiantes participaron en dramatizaciones, presentación personal y entrevistas, utilizando de manera más creativa WH – question, la conversación, y en realidad, todos los saberes pueden ser trabajados bajo este método. Por último, se trabajó con el método “Natural Approach”, que propone ambientes de motivación, en donde cada espacio debe estar recreado por estrategias lúdicas que permitan una mejor adquisición de la lengua. Este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y comunicación del significado de los enunciados, promoviendo la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula, para que se produzca de manera satisfactoria el avance hacia la adquisición de una segunda lengua. Las actividades, canciones, juegos y cuentos son atractivos e intentan potenciar sus destrezas orales; sin embargo, son repetidas con cierta frecuencia, repasando lo aprendido con anterioridad (Canga, 2012).

La implementación de estos tres métodos fue complementada cuando los estudiantes expresaron sus necesidades, el gusto por un aprendizaje en un ambiente diferente y expresiones culturales como la música, la dramatización y la conversación real. En sí, apoyaron el aprendizaje desde diferentes perspectivas, no solo para el estudiante sino también para el docente, ya que permite realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con mayor dinamismo. Por otra parte, se enfatiza en que el docente no puede enfocarse en un solo método sino que debe buscar diferentes alternativas para que el estudiante aprenda la lengua con creatividad y diversión.

Es importante resaltar que el estudiante no necesita estar en un lugar de condiciones restringidas, ni en un espacio totalmente adecuado, pues muchas actividades propuestas en los tres métodos mencionados anteriormente, simplemente proponen que el docente busque adecuar los espacios para lograr un aprendizaje ameno.

Las herramientas tecnológicas que presenta el mundo globalizado, invita al docente a buscar mayor número de estrategias. Sin embargo, la Institución Educativa El Palmar no cuenta con servicio de internet, lo cual, en cierta medida, conlleva al docente a limitarse a clases magistrales -en algunos de los casos- o restringir los saberes a estrategias pedagógicas simples, o en su defecto a trabajar por crear otros materiales didácticos. Esta situación se constituye en un punto negativo, ya que según Omaggio (2001, p. 164), en la actualidad, tanto el profesor como el estudiante, al contar con las nuevas tecnologías, pueden utilizar programas informáticos para hacer ejercicios, corregir errores, interarticular con personas nativas, entre muchas otras actividades. Y finalmente, añade que el uso de las nuevas tecnologías puede estimular la motivación, tanto por parte del docente como del aprendiz.

En cuanto a los docentes, se pudo observar que no hay una integración de saberes, y tampoco un acuerdo a nivel institucional de metodología adecuada para la enseñanza del idioma inglés. Algunos docentes consideran que el aprendizaje de la segunda lengua debe ser enseñado por personal idóneo o capacitar al personal especialmente.

4. Discusión

Las mayores dificultades que los estudiantes presentan en el aprendizaje son: la construcción de oraciones, la comprensión textual, la deducción de gramática, entre otros, que son fácilmente reducibles cuando se afronta en unidad los factores externos (disfuncionalidad familiar, falta de espacio o ambiente de trabajo), con los factores pedagógicos (estrategias de estudio, métodos alternativos de enseñanza, estrategias lúdicas de aprendizaje) y las necesidades de los estudiantes, logrando un aprendizaje pertinente, evidenciado en un bilingüismo real, meta final del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) para una calidad educativa en Colombia. Según Ellis (1994), en el proceso de aprendizaje de lenguas, el contexto representa un rol de gran importancia, porque es el lugar donde los factores sociales entran a hacer parte primordial de este proceso.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante resaltar las estrategias que más interés generan en los estudiantes, entre ellas, las canciones, la lectura recreativa e interactiva, los juegos de roles, los ejercicios lúdicos de vocabulario, el uso de la tecnología y los videos; elementos que invitan al docente a resaltar no solo conocimientos propios del área sino también valores, y donde la creatividad juega un papel fundamental, porque de ella se despliega variedad de técnicas propias para la adquisición de la segunda lengua. Como Sandoval (2010) afirma, el docente debe crear y recrear estrategias de enseñanza útiles para resolver una problemática que se vuelve antigua, y en consecuencia demanda nuevos

enfoques, actitudes y soluciones que permitan desarrollar la competencia comunicativa en una segunda lengua.

Las estrategias de aprendizaje tienen diferentes propósitos, como por ejemplo, incrementar el aprendizaje, ayudar a los estudiantes a llevar a cabo tareas, resolver problemas específicos y hacer que el aprendizaje sea más rápido y agradable, es por esto que se incita a los estudiantes de idiomas a hacer uso de éstas en la creencia de que el aprendizaje será mejor adquirido.

La manera más eficiente de elevar el nivel de consciencia de los estudiantes, es otorgarles un entrenamiento explícito en el uso de estrategias de aprendizaje. “Las estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, incluyen estrategias cognitivas que permiten memorizar y manipular estructuras claves de la lengua meta” (García, 2010, p. 20), estrategias para el manejo y supervisión del uso de las mismas, estrategias afectivas para medir las reacciones emocionales del aprendizaje y para reducir la ansiedad, y por supuesto, las estrategias, que permiten potenciar la interacción con hablantes nativos y la cooperación entre los estudiantes (García, 2010).

De esta manera y según el MEN (2007, párr. 21), se entiende que la educación en los niños debe ser “un proceso continuo y permanente de conocimientos que favorezcan relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes”, que posibilite el incremento de las capacidades y la adquisición de habilidades para la vida, lo cual implica realizar un cuidadoso, afectuoso e inteligente acompañamiento del crecimiento y desarrollo del estudiante.

Según Rodríguez (2010, p. 8) “el aprendizaje significativo es una teoría psicológica que se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender”, especialmente en el aula, cuando despliega todas sus capacidades para adquirir nuevos conocimientos, de acuerdo con diversos elementos, factores, condiciones e información previa que garantizan la nueva adquisición, asimilación y retención del contenido que la escuela le ofrece, para este caso, la lengua extranjera. Y debido a que lo que se quiere conseguir es que ese aprendizaje sea significativo, se debe prestar especial atención a los elementos y factores que le afectan.

Ahora bien, Rodríguez (2004, p. 14), siguiendo los planteamientos de Ausubel (1986) con respecto al aprendizaje significativo, sostiene que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe”, de tal manera que se establezca una relación cómoda y atractiva con el nuevo idioma que debe aprender, y manifieste una disposición para aprender los nuevos conceptos, incorporándolos con facilidad en el contexto adecuado.

Como requisito obvio, el papel del maestro y sus estrategias pedagógicas son fundamentales, por lo tanto, deberá guiar sus clases con mucha habilidad para que sus estudiantes estén dispuestos y motivados por aprender, de manera que comprendan el conocimiento impartido, hallen significativo y desarrollen nuevas habilidades y destrezas, de acuerdo con sus experiencias, intereses y necesidades.

Se requiere entonces, de estrategias pedagógicas en las que el profesor pueda introducir nuevos conceptos, vocabulario, las reglas gramaticales y estructurales del idioma inglés, amparado en su propia competencia, de tal manera que favorezca el alcance de lo que se propone en cada clase y obtenga niveles de desempeño con claridad, calidad y excelencia.

En este proceso de interculturalidad, el bilingüismo es un elemento esencial, en el cual se ve involucrada la capacidad del docente para enseñar, y la disposición del estudiante para aprender y diversificar su aprendizaje. En esta conexión entre los dos procesos es donde se requiere de espacios, parámetros, estrategias, momentos específicos que fomenten la integración consciente y valiosa de la nueva información, que le permitan al estudiante, en un futuro, acceder a experiencias propias de esas otras culturas.

Entendiendo el bilingüismo desde el punto de vista del Plan Nacional de Bilingüismo, quien lo establece como los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y cultura. “Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera” (MEN, 2006, p. 5).

En este orden de ideas, se hace indispensable puntualizar y afianzar el proceso de adquisición de la lengua extranjera, a través de un contacto y unas estrategias significativas, mediante ejercicios y actividades académicas diseñadas e implementadas para alcanzar niveles de desempeño apropiados que preparen a los estudiantes para la educación secundaria, de manera que se propenda por un desarrollo cognitivo más eficaz, facilitando el aprendizaje y la interiorización de nuevas herramientas que les permitan tener las bases y el vocabulario necesario para sostener una conversación simple en el idioma inglés.

5. Conclusiones

En los grados sextos de las Instituciones Educativas María Goretti y Agropecuaria El Palmar se observó algunos problemas a nivel personal, en cuanto a lo emocional que, en cierta medida, obstaculizan el aprendizaje motivador de un segundo idioma.

Además, la falta de una estrategia metodológica con contenidos dinámicos basados en lengua extranjera causa desinterés y apatía hacia el idioma, originando un comportamiento negativo y un ambiente no muy favorable en el aula de clase.

La capacidad de asimilación consiente del idioma inglés por parte de los estudiantes se alcanza en tanto haya transversalidad, es decir, trabajo en equipo interdisciplinario.

La utilización de estrategias didácticas innovadoras influye de manera determinante y paulatina en el aprendizaje de un idioma extranjero, además de poner en juego todos los talentos de los estudiantes y de los docentes, de manera que el uso de materiales visuales y audiovisuales, además de ser interesantes y

atrayentes, permiten al estudiante atraer y retener la información, facilitando de una forma clara y precisa el aprendizaje.

6. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Blanco, J. (2007). Bilingüismo: la lengua materna ante la globalización. *GIST: Education and Learning Research Journal*, 1, 39-48.
- Canga, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-10.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford, University Press.
- García, J. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 17-40.
- Ledezma, F. (2007). *Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros: Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega*. (Tesis de Maestría). Universidad de Bergen, Noruega.
- Mata, P. y Saldivia, R. (2009). Diseño de un curso de inglés para los niños del Centro de educación inicial Luisa Cáceres de Arismendi. Cumana, Estado Sucre, Venezuela.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto!. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Colombia: MEN.
- _____. (2007). Bases sólidas para el desarrollo humano. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133793.html>
- Omaggio, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston: Heinle y Heinle.
- Sandoval, M. (2010). *Estrategias de enseñanza del idioma inglés para el desarrollo del enfoque comunicativo en el nivel de bachillerato*. México: Universidad Tangamanga, San Luis Potosí.
- Rodríguez, M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Centro de Educación a distancia. Santa Cruz de Tenerife. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping Pamplona. España.
- _____. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Criteria

Actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente*

Fecha de recepción: 13/07/2015
Fecha de revisión: 20/08/2015
Fecha de aprobación: 16/12/2015

Ramiro Eliberto Ruales Jurado*✉

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Ruales, R. (2015). Actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente. *Revista Criterios*, 22(1), 87-109.

El presente artículo presenta una revisión temática sobre las actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente, siendo los ejes de la investigación denominada: *Actitudes y comportamientos creativos en el desempeño de los docentes del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana*, estudio que tuvo como uno de sus objetivos, identificar desde fundamentos teóricos las actitudes y comportamientos creativos del docente en su desempeño en el aula, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Educación. Para la revisión se utilizó la metodología de enfoque cualitativo y método bibliográfico, con una técnica de análisis intra e intertextual, a través de la ficha bibliográfica. Los resultados de la revisión teórica plantean como variable, la creatividad en el desempeño docente, de la cual se desprenden las dimensiones: cognitiva, valorativa y praxiológica, sustentando las categorías de potenciación de independencia en el pensamiento del estudiante, promoción de integración del grupo, flexibilidad en sus posturas y la afectiva motivacional.

Palabras clave: creatividad, desempeño docente, estrategias pedagógicas.

*Artículo de Revisión. Hace parte del estado del arte realizado como una fase de la investigación titulada: *Actitudes y comportamientos creativos en el desempeño de los docentes del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana*, desarrollada desde el 1 de febrero de 2013 hasta el 30 de noviembre de 2015, en San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

*✉Psicólogo; Especialista en Educación con énfasis en Pedagogía; Magíster en Pedagogía; docente Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: dukerrj@gmail.com

Creative attitudes and behaviors in the teaching performance

Abstract

This article is a thematic review of the creative attitudes and behaviors in the teaching performance, becoming the axes in the research called “Creative attitudes and behaviors in the performance of teachers of the Preschool Education Degree at Universidad Mariana” whose objective is, identify from theoretical foundations, the creative attitudes and behaviors of teachers in their performance in the classroom in order to improve teaching and learning process in the Faculty of Education. The review was done by qualitative approach and literature review, with an intra and intertextual analysis technique, through the cataloguing data. The results of the theoretical revision raise creativity in teacher performance as a variable from which arise cognitive, evaluative and praxiological dimensions, supporting empowerment categories of independence in student thinking, promoting integration of the group, flexibility in their positions and motivational affection.

Key words: creativity, teaching performance, teaching strategies.

Atitudes e comportamentos criativos do desempenho docente

Resumo

Este artigo é uma revisão temática das atitudes e comportamentos criativos do desempenho docente, resultando como eixos na pesquisa chamada “Atitudes e comportamentos criativos no desempenho de professores do Programa de Licenciatura em Educação Infantil na Universidade Mariana”, estudo que teve como um dos seus objetivos, identificar a partir de fundamentos teóricos as atitudes e comportamentos criativos dos professores no seu desempenho em sala de aula, para melhorar os processos de ensino e aprendizagem na Faculdade de Educação. No que respeita ao processo de revisão foi utilizada uma metodologia de abordagem qualitativa e método de literatura, com uma técnica de análise intra e intertextual, através da ficha bibliográfica. Os resultados da revisão teórica colocam a criatividade como uma variável no desempenho docente, da qual surgem às dimensões cognitivas, avaliativas e praxiológicas, apoiando as categorias de valorização da independência em pensamento dos alunos, a promoção de integração do grupo, a flexibilidade nas suas posições e afetivo motivacional.

Palavras-chave: criatividade, desempenho docente, estratégias de ensino.

1. Introducción

Como bien lo menciona Menchén (2009, p. 279), “los escenarios de la sociedad del futuro están sufriendo continuos cambios y los maestros también están afectados por esta tendencia universal. Las competencias del docente han cambiado, no basta con ser maestro, hay que ser además creativo”, es decir, son necesarios maestros que hagan emerger de los estudiantes todo su potencial

interior, estimulando y favoreciendo el pensamiento creativo desde sus prácticas docentes.

Lo anterior demanda dejar a un lado la actitud tradicional con la que se orienta el proceso de enseñanza, incluyendo los maestros de educación superior, cuya práctica docente se ha constituido en un proceso rígido de transferencia de contenidos en clase, donde solo se reproduce la información, y la novedad está en que, a pesar de recibir capacitación, se sigue haciendo lo mismo, sin mostrar una actitud de cambio. El mundo de hoy, necesita maestros que plasmen en su labor: originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza; en sí, maestros amantes del riesgo, listos para afrontar los obstáculos y problemas que se van presentado en la vida académica, que se apropien con dominio de las ofertas informáticas para afrontar el proceso formativo y educativo de los estudiantes, quienes viven y ven la realidad a través de la tecnología.

Sabino (1996) afirma que el planteamiento de una investigación no puede realizarse si no se hace explícito aquello que se propone conocer, lo que hace necesario distinguir entre lo que se sabe y lo que no con respecto al tema, para definir claramente el problema que se va a investigar. Por esta razón, es necesario hacer una adecuada conceptualización, de manera coordinada y coherente para que todo el proceso cobre sentido, situándolo dentro de un conjunto de conocimientos que permitan orientar la búsqueda de las actitudes y comportamientos asociadas a la creatividad en el desempeño docente de los maestros del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana de la ciudad de Pasto.

2. Metodología

Para llevar a cabo el objetivo de identificar desde los fundamentos teóricos las actitudes y comportamientos creativos del desempeño docente en el aula, el proceso de revisión bibliográfica se fundamentó en la búsqueda tanto de fuentes primarias como secundarias. Lo anterior permitió determinar y extraer la información más sobresaliente contenida en diferentes fuentes de información, tanto en medios impresos como digitales. En el proceso de organización de la información recolectada, se siguieron cuatro etapas:

1. Selección de la base de datos. Para este caso en particular, se optó por SciELO (Colección artículos científicos en línea en texto completo, de publicaciones científicas hispanoamericanas), Redalyc (Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) y Dialnet (Servicio de alertas sobre publicación de contenidos científicos).
2. Determinación de los descriptores o palabras clave, cuyo caso en particular se focalizaron en la conceptualización de la creatividad, características de la personalidad creativa, actitudes creativas, el desempeño docente, la creatividad en el desempeño docente y funciones del maestro creativo.
3. Se procedió a sacar información recurrente, elaborando campos semánticos para conceptualizar los términos, actitudes y desempeños, a través de una ficha bibliográfica.

4. Una vez aclarados estos conceptos, se tomaron las relevancias de los autores, tejiendo relaciones encaminadas hacia el acercamiento a unos posibles descriptores de desempeño para cada uno, generando otro campo que se denominó dimensiones básicas, estableciéndose tres: dimensión cognitiva, dimensión valorativa y dimensión praxiológica, tal como se muestra en los resultados.

3. El perfil del docente creativo

El contexto del proceso académico expuesto en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Mariana (2011a), se enmarca en el principio de que la educación del hombre va más allá de la instrucción y socialización; más que la apropiación de un hecho o fenómeno, de la ciencia, la inserción acrítica a la cultura universal y a las culturas particulares; interesa la formación de:

Profesionales integrales, human y académicamente competentes, con responsabilidad social, espíritu crítico y sentido ético, propiciando el diálogo permanente entre fe, ciencia y cultura desde el Evangelio de Jesucristo y la Espiritualidad de San Francisco de Asís, al estilo de vida de la Beata Caridad Brader. (Universidad Mariana, 2011a, p. 11).

Estos principios de formación para los educandos han hecho que al profesional de la educación de esta institución, tenga como perfil, características relacionadas con el profesionalismo en su desempeño, que sea crítico, estudioso, creativo y responsable con los compromisos que adquiere, igualmente, que muestre una actitud proactiva y propositiva, de manera que pueda articular la docencia con la investigación y favorecer el aprendizaje investigativo y demuestre su interés por el mejoramiento de los procesos educativos, la formación integral de los educandos y su desempeño competitivo (Universidad Mariana, 2011b).

Por otro lado, la Universidad Mariana (2011b) instituye que el maestro que ejerza la práctica docente en la institución sea receptivo a los cambios e innovaciones educativas y pedagógicas. Además, que tenga la disposición para trabajar de manera individual y colectiva, con sentido de organización y capacidad para liderar procesos pedagógicos y curriculares y lo más indispensable, que esté abierto a lo nuevo, con disposición al cambio, atento a la realidad social, política, económica y cultural, que le permita plantear acciones de intervención en la perspectiva del desarrollo humano sostenible. Estas características que exige la institución dentro del perfil del docente para su práctica y atendiendo a los autores Menchén (1998) y Rodríguez (1993) son rasgos de la personalidad del maestro creativo.

También, se resalta la importancia de las funciones orientadoras del profesor-tutor, donde se da a conocer el funcionamiento del sistema de educación a distancia de esta universidad (Universidad Mariana, 2011b), en donde es preciso reforzar el rendimiento académico del estudiante, con un acompañamiento para clarificar el uso de los materiales y sistemas de comunicación, regular el ritmo de trabajo del educando, vinculándolo a sus metas y a sus posibilidades efectivas, de manera que se oriente en la adecuación de técnicas de estudio que favorezcan su rendimiento académico, y favorecer la comunicación entre sus pares, mediante

iniciativas de trabajo grupal; éstas son funciones que coinciden con la propuesta de Menchén (2009) en su libro *Maestros Creativos: Nuevas Competencias*, donde describe que la función de coach o entrenador es la de comunicar estrategias, asesorar, servir de apoyo, educar en las decisiones y formar un equipo. En este sentido, el profesor-tutor se convierte en un entrenador que prepara, no sólo las capacidades, sino también la motivación, creando un ambiente propicio para generar la comunicación asertiva y oportuna.

La segunda función del profesor-tutor (Universidad Mariana, 2011b), es la didáctica, en la que le competen acciones como aclarar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, orientar sobre la organización y desarrollo del proceso de aprendizaje, prevenir posibles dificultades de aprendizaje, aclarar las dudas, adaptar los contenidos y actividades a las características del estudiante, complementar las posibles lagunas y suplir las posibles deficiencias del material didáctico, enmarcar los aprendizajes realizados en contextos más amplios, fomentar el uso de recursos educativos y culturales complementarios y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta función didáctica demanda un alto grado de creatividad, pues requiere, de los docentes, habilidades intelectuales como aclarar, orientar, prever, adaptar, complementar, suplir, dominar conocimientos, diseñar recursos, medios y formas diversas de evaluar, hacen parte de la actividad creativa. Al respecto, De La Torre (2003a) dice que la actividad creativa no es solo el resultado de aplicar la imaginación, sino, también, todas las capacidades y habilidades mentales, que contribuirán al crecimiento del potencial creativo.

La tercera función es la de ser enlace, lo que demanda del profesor-tutor conocer la estructura y los mecanismos de funcionamiento de la universidad (Universidad Mariana, 2011b), que ofrece la enseñanza a distancia, para informar a los alumnos de las posibilidades de acceso a instalaciones y sistemas de información, facilitar información sobre las gestiones de tipo administrativo con la institución docente, así como a la promoción para la participación en actividades extracurriculares. Esta función de enlace tiene que ver también con la creatividad, pues en el contexto organizacional significa crear los medios y el entorno propicio para el desarrollo del capital humano. Como cualquiera de las iniciativas que se llevan a cabo en la educación a distancia, las sesiones de tutoría deben estar sujetas a una minuciosa organización, en la cual el tutor docente diseña, planea y ejecuta acciones, teniendo en cuenta el tipo de interacción, el agrupamiento de los estudiantes y su finalidad.

El conocimiento de las actitudes del docente es de suma importancia, si se tiene en cuenta los conceptos sobre la creatividad, tomando como referencia a González (2007) quien estudia la creatividad en el escenario educativo y plantea que la creatividad es una actitud de vida con posibilidades de cambio, haciendo referencia a cierta motivación o disposición mental positiva del docente hacia su labor, comportando una serie de valores básicos que le permitirán actuar de la mejor manera en su práctica. Al respecto, también se tiene en cuenta a Warren (1984) quien dice que una actitud es una disposición mental hacia una nueva experiencia, la cual es modificada o se predispone para cierto tipo de actividad, de ahí que la actitud creadora implica transformaciones sistemáticas en las personas, traducidas en su forma de pensar, sentir e interactuar.

Igualmente, es preciso indagar sobre comportamientos que puedan definir el perfil del docente; si se tiene en cuenta lo descrito por Torrance (1998), plantea que el profesor ideal creativo debe tener unos rasgos comportamentales que lo caractericen como una persona sensible y flexible, con disposición de recursos, que no le dé mucha importancia a las evaluaciones memorísticas y que respete a sus alumnos, es decir, hace referencia a la manera de proceder del maestro en relación con su entorno social, o sea con la institución y sus estudiantes; otro autor que habla de la creatividad en función de comportamiento es Keneller (1965) en su libro *El arte y la ciencia de la creatividad*, donde establece que el docente debe tener comportamientos que fomenten en sus estudiantes la originalidad, la inventiva, la necesidad de preguntar, la autodirección y la percepción sensorial.

Ahora bien, los cambios en la educación superior que se han producido en Colombia en los últimos años, implicaron reformas que han tratado de armonizar el desarrollo actual de la ciencia y la tecnología, así como la evolución de diversos aspectos socioeconómicos en un mundo globalizado. Estas reformas, en general llenas de buenas intenciones en su planteamiento teórico, demandan desafíos que deben ser vistos en términos de capacidad creativa, aunque en las instituciones no se han concretizado esos cambios manifestados en el actuar del docente en aula y en los destinatarios de los mismos que son los estudiantes, según Durant en su ensayo *Creatividad, Innovación y Cambio Educativo* (2004), expresa que es importante hacer un análisis de las necesidades para la reconstrucción de las prácticas pedagógicas, de manera que permita desarrollar el potencial creativo de los individuos.

Por esta razón, en este contexto de cambios y globalización, resulta particularmente valioso indagar sobre la creatividad docente, definida como una competencia idónea desarrollada en el contexto institucional universitario, la cual se evidencia al innovar contenidos, métodos, estrategias y medios de transferencia del conocimiento, a partir de proyectos y programas que motiven a los estudiantes; y que a la vez, generen la creatividad como medio para desarrollar procesos cognoscitivos, afectivos y motivacionales para el desempeño efectivo de los docentes, quienes, al ponerla en práctica, fomentarán la aceptación de ideas divergentes, realizando su labor con compromiso y pasión al brindar una educación con calidad a sus estudiantes.

Al contar la institución con docentes creativos, tiene la posibilidad de tener en el recurso humano el agente de cambio, capaz de innovar y enfrentar los retos de la educación superior de una manera crítica, comprometida y divergente, pues la creatividad se alimenta de problemas, crisis y situaciones de cambio, de ahí la importancia de que los docentes pongan en juego esta capacidad humana, pues un profesional de la docencia es una persona competente en su ámbito, capaz de analizar, resolver los problemas e innovar. Tal y como lo expresan De La Torre y Violant (2003) sobre el profesor universitario que es innovador y creativo, con dominio en el contenido y en el uso de las estrategias didácticas, lo cual genera entusiasmo en sus estudiantes por su aprendizaje.

Si se conoce cuál es el despliegue de las actitudes y comportamientos creativos de los docentes en el aula, se podrá realizar procesos de reflexión y cualificación para potenciarlas y ponerlas en práctica a nivel institucional, y de esta manera,

enfrentarse a la resolución de problemas, necesidades de cambio, búsqueda de calidad, alerta y prevención, transversalidad, globalidad, reformas profundas, y muchos otros retos que tiene la educación superior hoy en Colombia.

Otro aspecto importante para tener en cuenta, es que si bien la creatividad como tema de investigación ha sido ampliamente abordada hace largo tiempo, desde diversas áreas (Alencar, 1998; Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 1998; Guilford, 1977; Simonton, 1999; Sternberg, 2002; Torrance y Myers, 1976; Vecina, 2005), la investigación de la creatividad en el desempeño docente de la educación superior no lo ha sido tanto, de ahí la importancia de indagar sobre este tema y poder explicar en particular cuáles son las actitudes y comportamientos vinculadas a la creatividad en el desempeño docente de un grupo de profesores de la educación superior en un programa académico modalidad a distancia.

La creatividad docente se observa en la originalidad para la elaboración del currículo, en el que para su diseño y aplicación tiene en cuenta la diversidad de personalidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los jóvenes que optaron por la carrera; busca que cada uno de ellos pueda profundizar sus competencias individuales, sociales y profesionales, e integra todos los elementos que conlleva el proceso educativo (objetivos, contenidos, procedimientos de mediación, recursos, criterios evaluadores y otros), para convertir la experiencia docente en una situación única, real, tangible y original que marcara un estilo particular. La creatividad, exige inventiva, así lo confirma Volio (1989, citado por Olivares, 2011, p. 97) al expresar que la creatividad está basada en la originalidad al realizar algo fuera de lo común, transformándose en una idea o una obra exclusiva y única.

La creatividad ha sido vinculada con aspectos personales, sociales, culturales y económicos del individuo (Alencar, 1998; Garaigordobil, 2004; Vecina, 2005); está relacionada con la inteligencia, el estilo cognitivo, el contexto, la innovación, la solución de problemas, los cambios sociales, etc. Es por ello que ha sido abordada desde los más diversos campos del saber, como la Psicología, la Economía, la Industria, la Ciencia y la Tecnología, el Arte y la Educación, y por eso admite múltiples definiciones.

Igualmente, la creatividad está íntimamente relacionada con los términos de arte, proceso, actitud, aptitud, habilidad, cualidad, descubrimiento, enfocados a aportar algo nuevo a través del desarrollo de ideas con el único objetivo de comunicar un conocimiento (Huamán, Arbaiza y Atarama, 2014); en consecuencia, la creatividad en pleno siglo XXI es sinónimo de innovación, imaginación, originalidad, invención, visualización, intuición y descubrimiento, la cual debe estar presente en las nuevas generaciones y ha sido abordada en diferentes contextos, tal y como lo expresa De La Torre y Violant (2006):

Si el siglo XIX fue el siglo de industrialización y el siglo XX el siglo de los avances científicos y de la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser *el siglo de la creatividad*, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social. (p. 12).

En consecuencia se puede decir, que la creatividad como capacidad humana ha estado presente en todas las épocas pasadas al igual que en la presente, análisis que ha realizado Klimenko (2008), quien expresa que cuando una sociedad se encontraba estancada recurría a la creatividad, dirigiendo todos sus recursos para promoverla, como es el caso de la antigua Grecia, Florencia en el siglo XV y París en el siglo XIX; dicha autora, también refiere que en la sociedad actual la crisis no solo está dirigida hacia lo personal y social, sino que también está producida por el hábitat humano, donde se ve la destrucción de los recursos naturales y la vida en general, causa de inestabilidad que puede generar esfuerzos para el cambio desde la creatividad.

Se puede decir entonces que, la creatividad es una actividad que ha permitido al hombre crear los medios con los que ha superado las crisis y progresado constantemente a través de los siglos. Su impulso actual se debe a su importancia como canalizadora de las capacidades humanas, ya que en la mayoría de los casos, ser creativos permite enfrentar y resolver los retos de la vida moderna; de allí, que la creatividad como tema de estudio no es reciente, data desde 1869 con Galton (citado por Green, 2014), quien partió de una concepción hereditaria de la creatividad, asociada al concepto de talento, sostenida por las corrientes psicológicas de la época.

Ya entrado el siglo XX, uno de los precursores históricamente reconocidos del estudio de la creatividad ha sido Guilford, psicólogo americano, cuya obra más trascendente ha sido la conferencia titulada “Creativity” pronunciada en 1950 ante la Asociación Americana de Psicología. Los primeros estudios acerca de la creatividad provienen del análisis de vidas de personas consideradas genios creativos en un área determinada. Así Gardner (1998) analiza las mentes de personalidades como Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Ígor Stravinsky, T. S. Eliot, Martha Graham y Mahatma Gandhi, considerados genios creadores dentro de determinados campos del conocimiento. Asimismo, considerando que la creatividad es un don natural distribuido normalmente en la población, se han hecho múltiples investigaciones mediante la aplicación de test escritos (Guilford, 1977; Torrance y Myers, 1976).

De especial interés para las ciencias han sido los trabajos focalizados en los procesos cognitivos de la percepción, razonamiento y memoria, vinculados a la resolución de problemas y al ámbito disciplinar en que las creaciones se realizan (Csikszentmihalyi, 1996; Reeves y Weisberg, 1993). También se ha abordado el análisis de la creatividad como un proceso inmerso en un contexto dado, con la influencia de factores ambientales, sociales y culturales (Simonton, 1975; Sternberg, 2002). Así el concepto de creatividad ha variado desde enfoques esencialmente objetivos a una mayor operatividad, a partir de enfoques más subjetivos, holísticos y sistémicos.

En el ámbito educativo, se identifican tres áreas, en las cuales se ha centrado el interés de los investigadores sobre los estilos de enseñanza creativa; en primer lugar, se busca comprender en qué consiste *un estilo de enseñanza creativo* y cuál es el impacto que tiene en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, en segundo lugar, se examina la relación entre *prácticas pedagógicas creativas* y las

percepciones de los docentes, y en tercer lugar, el interés se centra en acceder a la medición de las mismas a través de instrumentos (Barahona, 2004).

En la línea de la enseñanza creativa, en la actualidad se encuentran investigando algunos centros de importancia mundial como: el Instituto Battelle (Frankfurt), el Manchester Business School (Inglaterra) en Europa; la Fundación para la Educación Creativa de Buffalo (Nueva York) o el Centro de Investigación y Estudio de Innovación, Creatividad y Capital de la Universidad de Texas, en EE.UU. En Brasil en la Universidad Católica de Brasilia trabaja un grupo de investigadores en creatividad, entre ellos: Alencar, Virgolim, Fleith, entre otros, con importantes aportes en el área educativa.

Mirada a la creatividad en la práctica pedagógica

Al realizar una revisión sobre artículos e investigaciones que trabajen, muestren avances o reflexiones sobre la creatividad en la práctica pedagógica de los docentes, se citan a continuación algunos, aclarando que han sido escasos a nivel de la educación superior, pero sin pretender con ello, dar por terminado la revisión o dejar por fuera trabajos que puedan aportar significativamente al proceso.

En el contexto internacional, se encuentra la investigación de carácter exploratorio y descriptivo: “La práctica docente como factor generador de nuevos entornos de aprendizaje en la educación media”, llevado a cabo en Uruguay por Rebollo y Soubiron (2010), quienes plantean que los cambios en la educación que se han producido en el Uruguay en los últimos años, implicaron reformas del sistema educativo en los diferentes niveles que han tratado de acompañar el desarrollo actual de la ciencia y la tecnología, así como la evolución de diversos aspectos socio-económicos. Estas reformas, en general, llenas de buenas intenciones en su planteo teórico, reclaman la formación de ciudadanos creativos en todos los ámbitos, pero que se desconoce si el sistema educativo uruguayo cuenta con docentes capaces de generar este tipo de ciudadano.

Es así, que Rebollo y Soubiron (2010) decidieron investigar sobre la creatividad, para ello exploraron cómo se visualiza el docente a sí mismo desde el punto de vista de su capacidad creativa en la labor de clase, utilizando como muestra a un grupo de 616 profesores de Química de educación media pública, de todo el país, a quienes se les indagó acerca de las percepciones respecto de ciertas habilidades vinculadas a la creatividad en las prácticas de aula; llegando a la conclusión de que los docentes manifiestan ser integradores, flexibles y generadores de independencia en el estudiante, en su práctica de aula. En dicho estudio no se observó la preponderancia de ninguna conducta fomentadora de la creatividad en forma destacada, y recomiendan que se hace necesario profundizar la investigación en el tema, a fin de generar un cuerpo de conocimientos que permita el diseño de prácticas a colectivizar, considerando a la persona creativa como un elemento integrado en un contexto más amplio con el cual interactúa, y al medio como un factor que potencia y posibilita la expresión de su creatividad.

En este mismo contexto internacional, se encuentra la investigación: “Estudio de validez del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad (CPPC)” llevada a cabo en la Pontificia Universidad Católica de Chile por Barahona (2004).

Esta investigación surge porque en los estados del arte sobre las prácticas pedagógicas de los docentes que fomentan la creatividad en los estudiantes, han sido de gran interés entre los investigadores de las áreas de Psicología y Educación, y al hacer la investigadora una revisión teórica y empírica sobre estilos de enseñanza creativos llega a establecer que existen tres áreas en las cuales se ha centrado el interés de los investigadores sobre el tema: en primer lugar busca comprender en qué consiste un estilo de enseñanza creativo, y cuál es el impacto que tiene en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, en segundo lugar, se examina la relación entre prácticas pedagógicas creativas y percepciones, y en tercer lugar, el interés se centra en acceder a la medición de las mismas a través de instrumentos. En este contexto, la investigación que se plantea se centra en validar un instrumento de medición para medir percepciones de los profesores respecto a sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad.

En consecuencia, ¿cómo medir el potencial creativo de los docentes? fue la pregunta planteada, para lo cual la investigadora diseñó un cuestionario de Prácticas Pedagógicas, a partir de la revisión de dos investigaciones realizadas con anterioridad, la de Mena, Vizcarra y Catalán (1998-2000), y la de Mena, Vizcarra y Sepúlveda (2001-2003), quienes ya han perfilado esfuerzos por desarrollar instrumentos para evaluar la creatividad en las prácticas de enseñanza de los profesores; y se establece como objetivo general: realizar un estudio de validación del CPPC, para su uso en establecimientos escolares de Educación Media de la Región Metropolitana de Santiago y como objetivos específicos se plantearon: revisar y perfeccionar el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad (CPPC), evaluar la validez de contenido, constructo y confiabilidad del CPPC, y evaluar la validez concurrente del CPPC.

Utilizó como muestra a 210 profesores de enseñanza media de la RM de Santiago. Participaron profesores de las áreas de Ciencia (Matemática, Física, Química y Biología) y de Humanidades (Ciencias Sociales y Lenguaje), pertenecientes a tres tipos de dependencia: particular pagado, particular subvencionado y municipalizado. Los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir a la investigadora los siguientes aspectos:

El bajo nivel de omisión, la capacidad discriminativa de los ítems y las confiabilidades obtenidas, dicen que el CPPC es un instrumento confiable para medir las percepciones de los profesores con respecto a sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad; la estructura teórica resultante del cuestionario, resultó concordante con los cuatro principios para la creatividad propuestos por Mena (2001), por tanto se sugiere seguir desarrollando instrumentos de medición en base a los mismos. Asimismo, se sugiere validar la estructura teórica obtenida en el CPPC a través de jueces expertos y que ésta a su vez sea mantenida, ya que el análisis detallado de cómo se agruparon los ítems indica que es la mejor explicación teórica sobre el instrumento.

En relación con la validez concurrente, concluye que el CPPC mide percepciones de los profesores sobre sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad y que, además, características como el sexo, edad, área de trabajo, cursos recibidos y años de servicio, hace que se evidencien diferencias entre ellos sobre

sus percepciones y estilos de enseñanza orientadas hacia la creatividad; dichas razones justifican la necesidad de continuar estudiando acerca del tema con el fin de comprender la influencia de los procesos de capacitación y factores asociados sobre la percepción y enseñanza con creatividad.

Otra investigación en el contexto internacional encontrada es “La creatividad en el proceso docente educativo”, realizada en Cuba por Falcón, Calzada y Reyes (2007), quienes motivadas por la necesidad de estudiar en los profesores la estimulación de la creatividad en sus educandos, realizaron el estudio con el objetivo de evaluar la creatividad en el proceso docente educativo de la carrera de Tecnología de la Salud del municipio Consolación del Sur en la provincia de Pinar del Río durante el curso escolar 2006-2007, con objetivos específicos de evaluar el conocimiento que poseen los profesores sobre las vías para estimular la creatividad, identificar las vías que utilizan los profesores en el proceso docente educativo, valorar la utilización del trabajo independiente como forma fundamental de creatividad, e identificar los problemas en el proceso de estimulación de la creatividad.

El método de estudio fue de carácter descriptivo explicativo y se tomó como muestra a 50 profesores de la universalización de la enseñanza en esta carrera; realizaron un formulario como instrumento para aplicarlo como método de encuesta. Los datos primarios fueron captados y procesados por medio de tabulaciones y llevados a tablas. Se concluyó que los docentes aplicaron diferentes formas que estimulan la creatividad y que menos del 50 % de la población de estudio, consideraron que la toma de decisiones y la autoconfianza pueden constituirse en un problema al estimular la creatividad.

Igualmente, en el contexto internacional se encontró la investigación doctoral empírica: “Práctica Educativa y Creatividad en Educación Infantil” de Ruiz (2010), cuyo objetivo fue conocer en qué grado la práctica educativa influye en la potenciación o inhibición de la creatividad del alumnado del tercer curso de Educación Infantil; al respecto se plantearon como objetivos específicos: Identificar los diferentes perfiles metodológicos de los maestros; evaluar el grado de creatividad cognitiva de los docentes; conocer la facilitación del fluir de la creatividad que cada maestro proporciona en el aula a través del instrumento creado durante la investigación (Escala del Fluir de la Creatividad, EFC); evaluar la creatividad gráfica y verbal y la personalidad creadora del alumnado participante, y establecer diferencias en el nivel de creatividad entre los alumnos que son educados bajo diferentes enfoques metodológicos: tradicional, tecnológico, espontaneísta y constructivista.

Utilizó una población estudiantil de 167 estudiantes matriculados en 8 centros educativos diferentes para el año escolar 2007-2008, la metodología empleada fue mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa, tanto en la recogida como en el análisis de los datos obtenidos, concluyendo que las prácticas educativas tradicionales no desarrollan la creatividad en las primeras edades, siendo necesario el cambio de actitud del docente. Igualmente, que el paradigma constructivista favorece la construcción de un currículo creativo al generar la participación activa del alumno, el ambiente, otros agentes educativos y la práctica educativa que dé respuestas creativas y que permitan vivir la creatividad.

En el contexto nacional se encuentra la investigación cualitativa “Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza” llevada a cabo por Iriarte, Núñez, Gallego y Suárez (2008), quienes plantean que en ocasiones, la escuela se constituye en el principal obstáculo para el desarrollo de la creatividad, pues subordina a los estudiantes a un currículo único, rígido e inflexible dentro de un sistema de aprendizaje que no posibilita perspectivas para el pensamiento divergente y para la generación de ideas y que además, hace que las motivaciones intelectuales y el interés por conocer desfallezcan frente a la necesidad de cumplir con una calificación. Por otro lado, explican que las investigaciones desarrolladas en torno a los procesos de pensamiento de los maestros muestran que las concepciones que tienen sobre la creatividad, son determinantes en la promoción o limitación de este fenómeno en el aula de clase.

En este sentido, la investigación tuvo como objetivo general comprender las concepciones de seis maestros de un colegio de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre la creatividad y su enseñanza, y la manera como éstas se reflejan en su práctica pedagógica. Desarrollaron una investigación de carácter cualitativo dentro de un diseño interpretativo explicativo que no sólo dio cuenta de las teorías implícitas que los maestros tenían sobre la creatividad y su enseñanza, sino que igualmente permitió comprender por qué se dan.

Las conclusiones a las que llegaron los investigadores fueron que la evaluación de la creatividad se realiza a través de los productos concretos del estudiante; además, independiente del área de conocimiento se comparten concepciones generales sobre el fenómeno de la creatividad y no hay una enseñanza única para cada concepción de la creatividad, las cuales inciden en la forma como los sujetos desarrollan su práctica de aula.

En el contexto regional, se encuentra la investigación “La creatividad y la práctica pedagógica” llevada a cabo en la Institución Universitaria CESMAG de la ciudad de San Juan de Pasto, por docentes del programa de Licenciatura en Educación Preescolar Gallardo y Mesías (2008). El estudio se plantea con la intención de indagar cómo la práctica pedagógica es un espacio potenciador de la creatividad en los estudiantes, para lo cual se utilizó como instrumentos de recolección de la información la observación, la entrevista e historias de vida que fueron aplicadas a las maestras orientadoras de los centros de educación y a estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de esta I.U. CESMAG; esta información fue analizada e interpretada a la luz de la teoría.

En esta investigación se concluyó que la creatividad es un elemento fundamental para la acción de los docentes y que se debe continuar cultivando con un alto nivel de exigencia en el desarrollo de la iniciativa, la responsabilidad y la innovación, especialmente en aquellos estudiantes que no la poseen como una actitud propia. Cada estudiante demuestra su creatividad de diversas maneras permitiéndole satisfacer necesidades e intereses de los niños, lo que implica un alto grado de exigencia, preparación y dedicación. La actitud y la motivación que encuentran los estudiantes a través de los maestros son fundamentales para desarrollar potenciales creativos. Los estudiantes desarrollan sus aptitudes creativas en el manejo adecuado de las actividades manuales y estéticas, pero

hace falta incrementar un estilo creativo que implique investigar, proponer, innovar, producir, argumentar, entre otros.

Finalizando con los antecedentes antes mencionados, se continúa con la conceptualización de la creatividad, características de la personalidad creativa, actitudes creativas, el desempeño docente, la creatividad en el desempeño docente y funciones del maestro creativo, a la vista de diferentes teóricos.

Breve aproximación a la conceptualización de la creatividad

El concepto de creatividad es amplio y complejo, abarca varias dimensiones del desarrollo y desempeño del ser humano, al igual que aspectos inversos de su relación con el ambiente (Klimenko, 2008). Etimológicamente, la palabra creatividad viene del latín *creare*, originado a su vez en el latín *creo* (crear, hacer o producir algo de la nada). La noción de creatividad ha existido desde casi siempre, pero el término en sí es de reciente aparición. Su origen es anglosajón y es la traducción del término *creativity*. Se menciona como fecha de su aparición 1950, año en el que Guilford pronuncia su conferencia *Creativity*. Aunque éste no inventa el término, para la mayoría de estudiosos, dicha conferencia es considerada como el lugar en el que surge el concepto (Velasco, 2007).

Según Klimenko (2008), quien expone la creatividad de dos formas, como una habilidad a nivel social (contribuye a la cultura), y una capacidad a nivel personal (logro personal en cualquier desempeño), y que además retoma a Torrance (1998, citado por Klimenko, 2008) al describir los distintos niveles de la creatividad, que son el expresivo (caracterizado por la espontaneidad e improvisación), productivo (diseña estrategias para resolución de problemas), inventivo (busca nuevas relaciones para resolver problemas), innovador (para modificar y aplicar, con flexibilidad de pensamiento) y emergente (con planteamiento de ideas nuevas para el cambio en los paradigmas).

Al respecto De Bono y Castillo (1994) precisan que la creatividad es una habilidad más que se puede cultivar y desarrollar, por lo tanto, es innato que el ser humano ante situaciones problemáticas que se le presentan, busque alternativas creativas para solucionarlas.

En consecuencia, se puede decir que hay muchos niveles de destrezas creativas -igual que en matemáticas, en piano, en educación física, literatura, arte- pero si se proporciona entrenamiento, estructuras y técnicas sistemáticas, se puede superar el nivel expresivo (Curotto, 2013). Algunas personas serán mejores que otras, desde luego, pero todos habrán adquirido cierta capacidad creativa porque, como afirma De Bono (1991), no se contradicen el talento y el entrenamiento. De ahí que, la creatividad como capacidad que todo ser humano posee, debe desarrollarse durante la práctica para que surja en mayor o menor medida, teniendo en cuenta que las ideas no le pertenecen sino a quien las aplica. Desde esta óptica, según Klimenko (2008) muchos estudiosos del tema de la creatividad (González, 2004; Martínez, 1998; Mitjás, 1997; Betancourt, 2007; Chibás, 2001) la conceptualizan como:

Un fenómeno que puede ser generado, alimentado y reproducido al nivel social, mediante un diseño especial de ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las características y capacidades creativas de las personas, como para la manifestación de éstas, bien sea mediante un proceso o un producto creativo. (p. 196).

Se puede decir que en la gran cantidad de la literatura dedicada al tema de la creatividad, se encuentran aproximaciones descriptivas para definirla dependiendo del criterio utilizado, según se haga hincapié en los distintos aspectos que la componen como el proceso, la persona, el producto, el problema y el ambiente o en varios de ellos. “En la vida real estos aspectos son continuos e interdependientes: el producto contiene el resultado de un proceso, el proceso nace en las capacidades y características de una persona” (Klimenko, 2008, p. 196), y la manifestación y desarrollo de estos últimos depende de las particularidades del ambiente y los problemas en el cual está sumergida la persona en contexto.

Características de la personalidad creativa

Teniendo en cuenta la diversidad de características descritas por diferentes teóricos y con la expectativa de involucrarlos en lo posible en su totalidad, se han reagrupado los criterios a partir de la convergencia y divergencia de los distintos autores. De esta manera, se ha establecido que las personas creativas suelen caracterizarse por ciertas actitudes y comportamientos entre los cuales se destacan: fluidez, flexibilidad, originalidad, capacidad de redefinición, iniciativa, sensibilidad, elaboración, divergencia, autoestima, motivación, independencia, pensar técnico, innovación, invención y racionalización, de acuerdo a varios autores como Weisberg (1989), Muñoz (1994) Guilford (1977), Torrance (1992) Sternberg (2002) Gardner (1998).

Según Muñoz (1994), la *fluidez* es la cantidad inicial para llegar a la calidad, donde las personas creativas dan más respuestas, elaboran más soluciones, piensan más alternativas; la *flexibilidad* la describe como la capacidad de aceptar múltiples alternativas y de adaptarse a nuevas reglas de juego; la *originalidad* nace de la motivación y la *capacidad de redefinición* consiste en encontrar usos, funciones o aplicaciones distintas a las habituales.

Para Santaella (2006) la *elaboración* es la capacidad de formalizar las ideas, planear, desarrollar y ejecutar proyectos; la *iniciativa*, genera ideas y emprende nuevas cosas con liderazgo, anticipación, naturalismo e intuición; la *divergencia* permite al individuo analizar lo opuesto para discutir y encontrar caminos diferentes; la *sensibilidad*, permite percibir y expresar a los demás los conceptos frente a una temática; la *autoestima* da valor a sí mismo, manifestando confianza, fortaleza, estima y autovaloración; la *motivación*, relación existente entre la cognición y afecto; la *independencia* que sirve para la autoeducación, comprensión, formulación y realización de tareas propias con sentido crítico e iniciativa; la forma de pensar y razonar en función de proyectos y solución de problemas que permite el *pensar técnico*; la búsqueda de soluciones correctas de un problema profesional a partir de la *racionalización*, y la *tolerancia* como la capacidad de aceptar situaciones conflictivas y contradictorias.

Aunque unos rasgos característicos de la personalidad creativa son bastante usuales y conocidos, otros son recientes, criticables y rechazables en algunos casos; estos se constituyen en una base sólida desde donde se puede establecer que las características de una persona creativa de acuerdo con Mena y Antonijevic (1995) tiene tres dimensiones básicas: la primera está ligada con habilidades de pensamiento y la comunicación (dimensión cognitiva); la segunda con ciertas actitudes como el afecto, la sociabilidad y los sentimientos, la ética y la estética (dimensión valorativa), y la tercera con el hacer instrumental y la

conciencia crítica, reflexiva y trascendente de la persona que siente, piensa y actúa en el contexto social (dimensión praxiológica).

En este orden de ideas, Klimenko (2008) hace una descripción de dichas dimensiones iniciando con la *dimensión cognitiva de la persona creativa*, la cual se refiere a las capacidades y habilidades cognitivas para el actuar creativo, lo que implica visualizar todos los aspectos de la actividad intelectual como el lenguaje, la observación, el pensamiento hipotético-deductivo, la argumentación, la interpretación, el análisis, la síntesis, relacionar, inferir, interrogar, el raciocinio, la generalización, la abstracción, la curiosidad, el ingenio, la capacidad de innovación e invención, entre otros. Solo cuando se pone en juego el pensamiento, es posible comprender el conocimiento y resolver problemas y crear, porque tendrá la “capacidad de percibir con apertura, usando todos los sentidos y aprendiendo a tomar perspectivas diferentes. Capacidad de procesar información usando distintos estilos de pensamiento, combinando un gran número de estrategias convergentes y divergentes” (Barahona, 2004, p. 162). La *dimensión valorativa de la persona creativa* incluye la esfera afectiva, volitiva y motivacional, donde se pone en juego la capacidad de ser, sentir, pensar, valorar y actuar, es decir, desarrollar en la persona la conciencia ética, moral, estética e intelectual necesarias para que cada individuo se responsabilice de lo que cree y de lo que hace (Klimenko, 2008).

Desde esta dimensión a la cual Mena (2001) llama también *afectiva motivacional*, la persona se abre a la experiencia como primera condición; por último, la *dimensión práxica de la persona creativa*, tiene que ver con el hacer procedimental e instrumental o de conocimientos y destrezas concretas, donde la persona, crea productos, objetos, soluciona problemas, pero al mismo tiempo transforma el mundo y a sí mismo. Esta dimensión en el proceso creativo hará que la persona aplique lo aprendido y lo domine, realizando un proceso de autoconciencia, siguiendo unos pasos como son: el procedimiento, conciencia operacional, la simulación y la ejercitación.

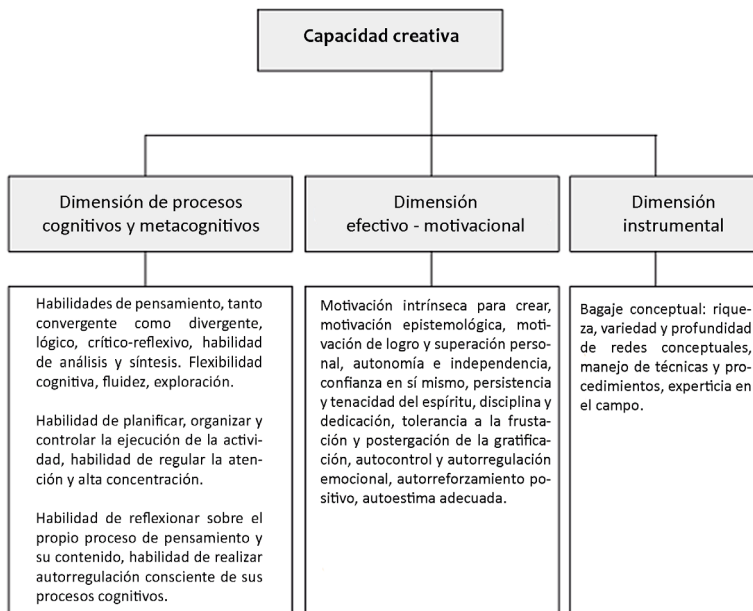


Figura 1. Dimensiones de la creatividad.

Fuente: Klimenko (2008).

Actitudes creativas

Según Taddei (2009), definir una actitud creativa no solo significa comprenderla como un don reservado a una élite o una minoría, o entenderlo como la genialidad surgida de una musa inspiradora, “se trata de un estado del espíritu en el que el individuo busca respuestas originales y pertinentes a las situaciones que enfrenta” (párr. 6), es una actitud de apertura que permite innovar y cuestionarse, que está presente en cada persona para ser desarrollado. En este sentido, Letelier (1994) refiere que las actitudes creativas son propias de todas las personas que motivados por todo lo que acontece en el medio y su vida cotidiana, toman conciencia y buscan soluciones novedosas para superar los desafíos propios de estos tiempos, lo cual implica transformaciones sistemáticas en su forma de pensar, sentir, hacer e interactuar.

Dentro de las actitudes, de acuerdo con Cerda (2000), se encuentran algunas dimensiones que caracterizan una actividad creativa como son: la *dirección*, que está a favor o en contra de la admisión de un extraño en un grupo; el *grado* como el alcance de la actitud; la *intensidad* que indica hasta qué punto la actitud es importante para el sujeto; la *coherencia* entre las actitudes y las opiniones de una parte; el *desprendimiento*, que es la medida en que la actitud influye en el comportamiento real del individuo.

De acuerdo con lo anterior, se podría decir que las actitudes creativas involucran la parte emocional, motivacional e intelectual de una persona, sobre aquello que se va a convertir en una actividad netamente creadora. Desde el punto de vista de la práctica docente y las actitudes creativas que este debe comportar, al respecto se toma lo expuesto en la Conferencia Mundial de Educación para todos UNESCO por José Rivero (1999), quien manifiesta que las características que debe poseer un docente se pueden agrupar en las siguientes categorías: la relación con los niños (afectividad y tolerancia), con los demás (facilidad de comunicación y relaciones humanas), consigo mismo (equilibrio emocional y salud biopsicosocial), y el tipo de trabajo (vocación de servicio y responsabilidad).

Precisamente la actitud de los docentes en su práctica es lo que determina la vocación y la mística hacia su profesión, dichas actitudes pueden verse manifestadas por parte de los profesores en el desarrollo de su práctica docente, dependiendo de las condiciones y características de cada una de ellas, ya sea a nivel preescolar, básica, media vocacional o superior.

Etapas del proceso creativo

Siguiendo a Menchén (1998) y a Games (1998) se distinguen varias etapas en el proceso creativo: la *preparación* (acumulación de materiales supone un trabajo de aproximación, adquisición de ideas, conocimientos y material), *incubación* (es una fase inconsciente un periodo de espera en el que el material acumulado debe sedimentar), *iluminación* (la inspiración aparece y es el momento en el que estalla el acto creativo); la *formulación* (organización de las ideas en un sentido lógico); la *verificación* (una especie de autocrítica final en la que se revisa el valor del producto o hallazgos).

El desempeño docente

Cuando se habla del desempeño docente se hace referencia a las formas y modos de hacer. Es lo que en el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española [RAE], 2014) lo describe como “costumbre o estilo de una cosa y modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones”. En este sentido, se tematiza el concepto de práctica docente como la forma de nombrar y desentrañar posibles sentidos al modo particular de actuar y de operar de un docente (Games, 1998).

El desempeño o práctica docente como modo de hacer, refiere a los modos de operar que son observables y que al observarlos nos descubren métodos; es decir, diferentes caminos y trayectos implícitos en la acción que le dan la configuración particular de docente, que al reconocerlas y ejercitarlas posibilitan su repetición, configurando la existencia de las funciones con una serie de reglas y normas para cumplir con el propósito formativo a través de procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, se podría definir la práctica docente como una forma privilegiada que conjugan intrínsecamente la acción con la sensibilidad: la ética y la estética (Restrepo y Campo, 2002).

Finalmente, en la práctica docente habita el sentido de contribución a que cada quien reconozca su responsabilidad en esa construcción con el otro. En la educación se construye un diálogo, un proceso cultural, una esperanza común. Esto supone reconocer que la práctica docente requiere del intercambio de sentidos, del diálogo y no de la simple transmisión de información (Restrepo y Campo, 2002).

La creatividad en el desempeño docente

Se piensa raras veces en los profesores como profesionales creadores. El auténtico aprendizaje, es creativo. Por la propia naturaleza de su profesión los profesores tienen que comportarse en la forma característica de la persona creativa. Deben darse cuenta de lo que sucede en la clase y ser sensibles a ello. A fin de ser eficaces, deben percibir las necesidades de sus alumnos y conocer aquello por lo cual se sienten motivados y capacitados para aprender. (Martínez-Salanova, s.f., párr. 1).

La creatividad en la práctica docente exige del profesional competencias, no sólo para resolver problemáticas o situaciones concretas, sino que exige, además, conocer el por qué y para qué de aquello en lo que se ocupa (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], s.f.); además, “no es un mero técnico sino una persona reflexiva, capaz de analizar y mejorar su práctica” (UNAM, s.f., párr. 6), teniendo en cuenta aspectos intelectuales (cognitivo), afectivos motivacionales (valorativo) y prácticos procedimentales (praxiológicos) propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto hace que la práctica docente se convierte en un modo de hacer que conecta la teoría, la técnica, la práctica y la reflexión, e incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, cognitiva, interpersonal, personal y valorativa.

Dado que la creatividad y la innovación no sólo es una capacidad sino también una habilidad y actitud ante las personas y los hechos, el profesional creativo ha de poseer unas características en las tres dimensiones presentes en la educación, ser, saber y hacer. (UNAM, s.f., párr. 10).

Es decir, el docente debe contar con actitudes flexibles, dominio del contenido, la didáctica o forma de implicar al alumno en su dominio, y ser capaz de actualizarse y desarrollarse profesionalmente.

En este sentido, después de leer y reflexionar a Boden (1994), Romo (1997) y De La Torre (2003b), algunas competencias creativas entendidas como ese conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, facilitan el desempeño flexible, eficaz y con sentido del actuar docente, las cuales se pueden expresar como estar en posesión del conocimiento satisfactorio, actuar de manera didáctica, poseer la formación y disposición para mejorar profesionalmente, estimular a los alumnos teniendo en cuenta los intereses, actitudes, valores y aceptación, tener flexibilidad en sus posturas creando un clima de confianza, potencializar capacidades, promover la convivencia, entre otros (Ramos, 2007).

Otro autor como Rodríguez (1993) presidente de la Asociación Mexicana de la Creatividad, en su libro *Creatividad en la Educación Escolar*, establece que los rasgos de la personalidad del maestro creativo incluye tener una imagen clara y positiva de la naturaleza que demuestre satisfacción en su quehacer; tener la capacidad de tratar a sus estudiantes desde su individualidad; confiar en sus estudiantes como personas y grupo; ser sensible tanto a sus sentimientos como a los de los estudiantes; tener un buen manejo en la comunicación; reforzar la autoestima de sus estudiantes con la disposición de ayudar e intentar nuevamente los retos siendo de gran apoyo emocional; proporcionar al estudiante la seguridad en la incertidumbre de manera que puedan mantener o elevar la productividad grupal y mostrarse dócil ante el aprendizaje, de manera que esté dispuesto a aprender sobre cualquier temática en cualquier situación.

Funciones del maestro creativo

De acuerdo a Menchén (2009) existen funciones del docente, que orientan hacia la actitud que se debe asumir para no caer en la rigidez, estructuras y normas del sistema educativo tradicional, generando un estilo de enseñanza propio; las funciones del maestro creativo son: ser *coach – entrenador* para preparar las capacidades y la motivación, creando un ambiente ideal para la comunicación; función de *arquitecto* en la que demanda al maestro diseñar un plan para aprovechar los recursos y mejorar el rendimiento al crear, valorar y establecer la verificación de la ejecución del plan; el ser *constructor de conocimiento*, que implica ayudar al estudiante a construir saberes a partir de la reflexión, capacidad crítica y práctica efectiva; en la función *promotora de la creatividad* se le pide al maestro que a partir de sus clases genere inquietudes a los estudiantes de manera que en ellos despierte las ganas de aprender y aplicar sus saberes; y por último, la *innovación* como ese proceso transformador donde el maestro al innovar en clase puede motivar hacia el cambio, desarrollo de nuevas habilidades a través de la planificación, asignación de responsabilidades, emprendimiento e impacto.

Modelo de enseñanza creativo

En el Modelo de Enseñanza Creativa de Mena (2001 a 2003, citado por Barahona, 2004) se identifican al menos tres dimensiones básicas en las prácticas de

enseñanza relacionadas con el tema de la creatividad, como es la relación que se entabla entre el profesor y el alumno, la formación de competencias o habilidades para el actuar creativo y la profundidad y la significatividad con que se permita usar el conocimiento para crear y transformar la realidad.

Siguiendo a Barahona (2004), en este modelo, el profesor buscaría emplear de la manera más completa cuatro principios para el aprendizaje en profundidad, que incluyen:

a) *Temas esenciales*, que constituyen el saber en cuestión; b) *relaciones cercanas*, que permiten comprender el saber específico en el contexto de otros saberes que lo contextualizan; c) *multiperspectiva*, en el escenario que permite crear, se visualiza cada saber en un escenario de dimensiones múltiples; y d) *transferencia a campos lejanos*, donde el aprendizaje que permite crear posibilita extraer lo central de dicho saber y aplicarlo por analogía a otro campo muy distante. (p. 160).

Ahora bien, para que el docente pueda trabajar e implementar estos cuatro principios, “se hace necesario que epistemológicamente conciba el conocimiento como una construcción social, en donde hay reflexión valórica, relación entre campos, reconocimiento de conflictos y contradicciones, distintas perspectivas, y afectos y emociones involucrados” (Barahona, 2004, p. 160). Es importante mencionar que esta concepción epistemológica, según la autora en mención, es planteada por Mena y Antonijevic (1995) “en las proposiciones en el nivel curricular y pedagógico que se deben considerar para el desarrollo de la creatividad en contextos educativos” (p. 160).

Para Roger (1954, citado por Mena et al., 2000) la relación que debe existir entre maestro y estudiante, debe ser de respeto y aceptación, donde no haya lugar a juicios, ya que, es así como se permite formar competencias y habilidades creativas, de acuerdo a las actitudes, teniendo en cuenta que éstas pueden llegar a facilitar o inhibir el desarrollo de dicha creatividad.

Al revisar el trabajo de Mena y Antonijevic (1995), donde se propone un método para entender las actitudes, se retoman los conceptos de la dimensión cognitiva, que procesa la información hasta llegar a la metacognición, y la dimensión afectiva, que incluye la motivación para el aprendizaje, como dimensiones importantes en la relación del maestro y estudiante para el desarrollo de la creatividad. Dicho método fue tomado por Mena et al. (2003) con el fin de establecer una estrategia pedagógica que determinara el impacto en el aprendizaje de los estudiantes a partir del desempeño docente.

4. Conclusión

Al realizar la revisión para identificar desde los fundamentos teóricos las actitudes y los comportamientos creativos en el desempeño docente en el aula, se encontró que la actitud creadora es innata del ser humano y se desarrolla según la demanda del entorno, en la búsqueda de soluciones ante los retos del contexto, lo que implica una transformación en la forma de pensar, sentir, hacer e interactuar (Letelier, 1994).

En las actitudes creativas, según Cerda (2000), hay que reconocer algunas características como son la admisión de un individuo a un grupo, el alcance e

intensidad de la actitud hacia el otro, así como la coherencia entre lo que se hace y se dice, para determinar la influencia que tiene en el comportamiento de las personas, durante la práctica docente.

Se define el desempeño o práctica docente como una forma muy particular de actuar (Games, 1998), donde se busca diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje con el fin de formar a otros sujetos, así como una forma de relacionar la acción y la sensibilidad, que según Restrepo y Campo (2002) se traduce en la ética con la estética, donde el maestro con sus rasgos y particularidades en su práctica, se constituye como un modelo positivo para sus estudiantes, y donde el diálogo es fundamental para una formación auténtica.

Por todo lo mencionado, se concluye que existe una diversidad de características descritas por diferentes teóricos, que por su convergencia y divergencia, tienen que ver con el ser, hacer y conocer de una persona, entre las cuales se destaca: flexibilidad, originalidad, capacidad de redefinición, iniciativa, sensibilidad, elaboración, divergencia, autoestima, motivación, independencia, innovación, invención, racionalización y tolerancia, que deben ser trabajadas desde y en el aula para promover la creatividad, la producción de ideas con valor y la estimulación del hemisferio derecho, de manera que la educación no siga siendo, o pensándose como un proceso meramente lineal.

Para ello se hace necesario poner en juego los rasgos característicos de la personalidad creativa en el desempeño de la educación potenciada con habilidades de pensamiento y la comunicación (dimensión cognitiva); la segunda con ciertas actitudes como el afecto, la sociabilidad y los sentimientos, la ética y la estética (dimensión valorativa o afectiva motivacional), y la tercera con el hacer instrumental y la conciencia crítica, reflexiva y trascendente de la persona que siente, piensa y actúa en el contexto social (dimensión praxiológica o instrumental). Estas tres dimensiones de desempeño creativo se articulan entre sí en las personas, las cuales se las separa solo para su mejor comprensión, y que para efectos de la investigación de la cual surge esta revisión, se categorizan en el instrumento de recolección de información como potenciación de la independencia en el pensamiento del estudiante, promoción de la integración del grupo, flexibilidad en sus posturas y la afectivo motivacional.

5. Conflicto de intereses

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Alencar, E. (1998). *Creatividad: expresión y desarrollo*. Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Superdotación. Brasilia, Brasil.
- Barahona, E. (2004). Estudio de Validez del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Para la Creatividad (CPPC). *Psykhé*, 13(1), 157-174.
- Betancourt, J. (2007). Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 9(20). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/atmosferas-creativas-propiciar>

- Boden, M. (1994). *La Mente Creativa: Mitos y Mecanismos*. Gedisa.
- Cerda, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación* (2da. ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chibás, F. (2001). *Creatividad y cultura. Incógnitas y respuestas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Curotto, M. (2013). *La creatividad en el diseño. Su enseñanza y aprendizaje*. (Trabajo final de grado). Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación. Buenos Aires, Argentina.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). The creative personality. *Psychology Today*, 29(4), 36-40.
- De Bono, E. (1991). *¿Cómo desencadenar la imaginación creativa?*. La Habana: Editorial Pueblo Educación.
- De Bono, E. y Castillo, O. (1994). *Pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Editorial Paidós.
- De La Torre, S. (2003a). *Creatividad aplicada*. Rio de La Plata: Editorial Magisterio.
- _____. (2003b). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. España, Barcelona: Octaedro Ediciones.
- De La Torre, S. y Violant, V. (2003). Estrategias didácticas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. *Revista Creatividad y Sociedad*, (3), 21-38.
- _____. (coords.). (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Durant, M. (2004). Creatividad, innovación y cambio educativo. *Revista Ciencias de la Educación*, (24), 205-22.
- Falcón, M., Calzada, N. y Reyes, M. (2007). Creatividad en el proceso docente educativo. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos42/creatividad-docente/creatividad-docente2.shtml#ixzz4AMV1N9XJ>
- Gallardo, M. y Mesias, A. (2008). *La creatividad desde la práctica pedagógica en preescolar*. Facultad de Educación, Institución Univesitaria CESMAG, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
- Games, G. (1998). *Todos somos Creativos*. Barcelona: Urano.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- González, A. (2004). *Creatividad y métodos de indagación. Aplicaciones en ciencias y humanidades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, C. (2007). Creatividad en el escenario educativo colombiano. Pedagogía y currículum. Recupeado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_279/a_3617/3617.htm
- Green, M. (2014). *La creatividad y autoexpresión artística como herramientas de mejora de las habilidades sociales y autoestima en los niños y niñas*. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16969/TFM%20Morgaine%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guilford, J. (1977). *Way beyond the IQ*. Buffalo, New York: Creative Education Foundation.

- Huamán, F., Arbaiza, F. y Atarama, T. (2014). La persona como fuente inagotable de creatividad. *Revista TOG*, 11(6), 55-68.
- Iriarte, F., Núñez, R., Gallego, J. Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, (22), 84-109.
- Keneller G. (1965). *El arte y la ciencia de la creatividad*. New York.
- Klimenko, O. (2008). *La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI*. Educación y Educadores, 11(2). 191-210.
- Letelier, M. (1994). *Educación para el desarrollo: hacia una cultura de una educación innovadora*. Universidad de Santiago.
- Martínez, M. (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
- Martínez-Salanova, E. (s.f.). El aprendizaje de la creatividad. Recuperado de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0082creatividad.htm>
- Mena, E. (2001). *Autoevaluación y creatividad: un reto para la pedagogía contemporánea* (Tesis Máster en Educación). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Mena, I. y Antonijevic, N. (1995). *Cuaderno creativo*. Santiago: PUC.
- Mena, I., Vizcarra, R., y Catalán, J. (2000). *Estudio de impacto de una estrategia para el desarrollo de la creatividad*. Santiago: Fondecyt.
- Mena, I., Vizcarra, R. y Sepúlveda, G. (2003). *Creatividad y planificación de la enseñanza: Estudio en profundidad y medición de impacto de una estrategia para la creatividad en los sistemas educativos*. (Proyecto FONDECYT 1010931). Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Menchén F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- _____. (2009). *El maestro Creativo: Nuevas Competencias*. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (14), 279-289.
- Mitjáns, A. (1997). *Cómo desarrollar la creatividad en la escuela*. Curso pre-reunión. Pedagogía, 97.
- Muñoz, J. (1994). *El pensamiento creativo: desarrollo del "programa Xènius"*. OCTAEDRO.
- Olivares, M. (2011). *Reflexiones en torno al currículo y la creatividad infantil*. *Inter Sedes*, 3(4), 93-103.
- Ramos, M. (2007). *Programa para educar en valores*. Paulinas Editorial.
- Rebollo, C. y Soubirón, E. (2010). La práctica docente como factor generador de nuevos entornos de aprendizaje en la educación media. En: *Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Reeves, L. & Weisberg, R. (1993). On the concrete nature of human thinking: content and context in analogical transfer. *Educational Psychology*, 13(3-4), 245-258.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica, El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Rivero J. (1999). La educación infantil ante el nuevo milenio. *Conferencia Mundial de Educación para todos UNESCO*.
- Rodríguez, M. (1993). *Creatividad en la educación escolar*. México: Editorial Trillas.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. España, Madrid: Editorial Paidós.
- Ruiz, S. (2010). *Práctica Educativa y Creatividad en Educación Infantil*. España: Universidad de Málaga.
- Sabino C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen Humanitos.
- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens*, 7(2), 89-106.
- Simonton, D. (1975). Sociocultural context of individual creativity: a transhistorical time-series analysis. *Journal of personality and social psychology*, 32(6), 1119-1133.
- _____. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Sternberg, R. (2002). La creatividad es una decisión. *Creatividad y Sociedad*, 1, 15-23.
- Taddei, F. (2009). Creatividad: corazón y razón de la educación siglo XXI. *Al Tablero*, (52). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210021.html>
- Torrance, E. (1992). *La enseñanza creativa produce efectos específicos*. Teorías y prácticas sobre creatividad y calidad. La Habana: Editorial Academia.
- _____. (1998). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Morova.
- Torrance, E. y Myers, R. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Universidad Mariana. (2011a). *Proyecto educativo Institucional*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad Mariana.
- _____. (2011b). *Reglamento de educadores Profesionales*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad Mariana.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (s.f.). Profesor innovador y creativo. *Revista UNAM*, 10(12). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/int89/int89c.htm>
- Vecina, C. (2005). Profesores y alumnos inmigrantes. Dos protagonistas condicionados. En: *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander 22, 23 y 24 d e septiembre de 2006* (pp. 182-183). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377111>
- Velasco, V. (2007). *Psicología y creatividad: una revisión histórica (Desde los autorretratos de los genios del siglo XIX hasta las teorías implícitas del siglo XX)*. Fondo Editorial Humanidades.
- Warren, H. (ed.). (1984). *Diccionario de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weisberg, R. (1989). *Creatividad: el genio y otros mitos*. Barcelona. Editorial Labor.

Criteria

Las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC, empleadas por los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla de La Llanada*

Fecha de recepción: 23/07/2015
Fecha de revisión: 09/09/2015
Fecha de aprobación: 15/12/2015

Flor Villavicencio Cabrera*✉

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article

/ Para citar este artículo: Villavicencio, F. (2015). Las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC, empleadas por los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla de La Llanada. *Revista Criterios*, 22(1), 111-126.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Estrategias de Enseñanza, mediadas por las TIC, empleadas por los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla, Municipio de La Llanada*, desarrollada durante los años 2013-2015, en el corregimiento del Vergel, municipio de La Llanada, departamento de Nariño.

*✉ Ingeniera de Sistemas; Magíster en Pedagogía. Docente de Tecnología e Informática en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla, La Llanada, Nariño. Correo electrónico: flor.vc1@gmail.com

En este artículo se da a conocer las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC, empleadas por los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla, caracterizándolas de acuerdo con la forma en que son empleadas. Para ello se utilizó la metodología mixta, ya que se cuantificó y cualificó los datos obtenidos a través de las encuestas realizadas a docentes y estudiantes. En cuanto a la aplicación de estrategias didácticas, se concluye que los docentes desconocen los principios didácticos a la hora de plantear actividades que impliquen el uso de tecnologías, ya que emplean metodologías tradicionales; además, se requiere de capacitación para un mejor conocimiento de las nuevas tecnologías aplicadas en el sector educativo. Se recomienda a docentes y directivos tomar la iniciativa para autocapacitarse o solicitar apoyo institucional en el conocimiento, apropiación y uso didáctico de las TIC, que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, estrategias didácticas, estrategias pedagógicas, tecnología educativa, TIC.

Teaching strategies mediated by ICT, used by teachers at *Rodrigo Lara Bonilla*, Technical-Agricultural Educational Institution in La Llanada

Abstract

This article provides information about teaching strategies mediated by ICT, employed by teachers at *Rodrigo Lara Bonilla*, Technical Agricultural Educational Institution, characterized according to how they are used. Mixed methodology was used, because the data obtained was quantified and qualified through surveys of teachers and students. Regarding the implementation of teaching strategies, it is concluded that teachers ignore teaching principles when planning activities involving the use of technologies as they make use of traditional methodologies. Additional training is required for a better understanding of new technologies in the educational sector. Teachers and administrators are advised to take the initiative to self-training or request institutional support in knowledge, appropriation and educational use of ICT, enabling them to improve the teaching-learning process.

Key words: teaching strategies, instructional strategies, educational technology, ICT.

Estratégias de ensino, mediadas pelas TIC, usadas pelos docentes na Instituição Educativa Técnico-Agropecuária *Rodrigo Lara Bonilla*, em La Llanada

Resumo

O artigo revela estratégias de ensino mediadas pelas TIC que utilizam os professores da Instituição de Ensino Técnica-Agropecuária Rodrigo Lara Bonilla, as quais foram caracterizadas de acordo com a forma como elas são empregadas. A metodologia mista foi usada, porque os dados obtidos foram quantificados e qualificados por meio de pesquisas de professores e alunos. Em relação à aplicação de estratégias de ensino, pode considerar-se que os professores ignoram os princípios de ensino no planejamento das atividades que envolvam o uso de tecnologias como eles fazem uso de metodologias tradicionais. O treinamento adicional é necessário para uma melhor compreensão das novas tecnologias no setor educacional. Professores e administradores são aconselhados a tomar a iniciativa de autoformação ou solicitar apoio institucional no conhecimento, apropriação e uso educativo das TIC, que poderia melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: estratégias de ensino, estratégias didáticas, estratégias pedagógicas, tecnologia de educação, TIC.

1. Introducción

El uso inadecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, ha originado la necesidad en los docentes e instituciones de reflexionar para garantizar el aprovechamiento máximo de estos recursos, con el fin de apoyar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En la actualidad se evidencia cómo la responsabilidad en el uso de las TIC se remite exclusivamente al profesor de informática, cuyas prácticas se limitan al manejo básico del computador, muchas veces carecen de intencionalidad educativa y se vuelven en actividades de corte muy tradicional.

Es por ello que, se hace necesario evaluar las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC, que emplean los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla, del municipio de La Llanada, cuyo objetivo general estuvo direccionado a la caracterización de dichas estrategias y cómo son empleadas por los docentes de ésta institución, además, se propuso un plan de mejoramiento para optimizar el uso de las TIC en la enseñanza. Se empleó la metodología mixta ya que se cuantificó y cualificó los datos obtenidos a través de las encuestas realizadas a docentes y estudiantes, para realizar un análisis comparativo de los resultados obtenidos.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) en su documento “Una llave maestra las TIC en el aula”, se afirma que:

Incorporar las nuevas tecnologías a la educación no es prenda de garantía para mejorar los procesos de aprendizaje, porque además de incorporarlas se requiere desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas válidas y actualizadas. Por lo que se establece que la calidad educativa en los procesos de aprendizaje no depende en forma directa de la tecnología sino de la manera como se usan para desarrollar prácticas innovadoras con las mismas. (p. 29).

Por tanto, la calidad educativa depende en gran parte del método de enseñanza bajo el cual se integre la tecnología, así como de las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes con dichos recursos y del buen uso que el docente dé a este recurso, al momento de utilizarlo dentro de sus clases.

2. Metodología

Dentro de la investigación se empleó la metodología mixta, aprovechando las fortalezas de la metodología cualitativa y cuantitativa, y de esta forma dar una mejor validación de la información recolectada.

La investigación de métodos mixtos, es el complemento natural de la investigación tradicional cualitativa y cuantitativa. Los métodos de investigación mixta ofrecen una gran promesa para la práctica de la investigación. La investigación de métodos mixtos es formalmente definida aquí como la búsqueda donde el investigador mezcla o combina métodos cuantitativos y cualitativos, filosóficamente es la "tercera ola". (Johnson y Onwegbuzie, 2004, p. 14).

El tipo de investigación desde el punto de los alcances de la misma fue descriptivo propositivo, que según Hernández, Fernández y Baptista, 2006):

El propósito del investigador es describir situaciones y eventos; esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan

especificar las propiedades importantes de personas, grupos, -comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así y valga la redundancia describir lo que se investiga. (p. 71).

De manera que, dentro de la investigación se empleó este tipo de enfoque, realizando la descripción de los hechos referentes a la información recolectada acerca de las estrategias mediadas por las TIC que se vienen empleando por parte de los docentes en esta institución. Luego, se aplicó los instrumentos de recolección de información, para poder dar a conocer los resultados, de manera que se pudiera proponer un plan de mejoramiento que permita mejorar la implementación del recurso tecnológico.

Población. Docentes y estudiantes de la Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla. Se tomó toda la población, debido a que es reducida.

Unidad de análisis

Docentes: son las personas vinculadas la institución educativa. El número de docentes es de diez, como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1. *Población de docentes*

Sección	Número de docentes
Primaria	3
Secundaria	7
Total docentes	10

Estudiantes: se incluyeron estudiantes de primaria y secundaria desde grado primero hasta grado once en edades entre 6 a 18 años de edad, pertenecientes a la institución. El número de la población es de 146 como se indica en la Tabla 2, debido a esto no se realizó muestreo.

Tabla 2. *Población de estudiantes*

Grado	Número de estudiantes
Primero	5
Segundo	11
Tercero	12
Cuarto	18
Quinto	16
Sexto	23
Séptimo	18
Octavo	13
Noveno	12
Décimo	11
Once	7
Total	146

Fuentes de información

Fuentes Primarias. Buonocore (1980), define a las fuentes primarias de información como “las que contienen información original no abreviada ni traducida: tesis, libros, nomografías, artículos de revista, manuscritos. Se les llama también fuentes de información de primera mano...” (p. 229). Incluye la producción documental electrónica de calidad.

Tabla 3. Fuentes Primarias

Fuente	Docentes
Objetivo	Analizar el uso de las TIC por parte de los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla, municipio de La Llanada
Técnica	Encuesta
Fuente	Estudiantes
Objetivo	Analizar el uso de las TIC por parte de los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla, municipio de La Llanada
Técnica	Encuesta

Fuentes Secundarias. Buonocore (1980, p. 229) las define como aquellas que “contienen datos o informaciones reelaborados o sintetizados...”. Ejemplo de ella serían los resúmenes, obras de referencia (diccionarios o enciclopedias), un cuadro estadístico elaborado con múltiple fuentes, entre otros.

Tabla 4. Fuentes Secundarias

Fuente	Documentos existentes. Manuales	Documentos existentes. Manuales
Objetivo	Existencia de TIC en la institución objeto de estudio, dentro de las distintas dependencias encargadas de su administración	
Técnica	Observación	

Técnicas de recolección de la información

La encuesta. Es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Con la encuesta se trata de:

Obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes. (Visauta, 1989, p. 259).

Para la presente investigación se encuestó a 146 estudiantes desde grado primero a grado once como se identifica en la Tabla 2 y a 10 docentes (Tabla

1) para de esta forma realizar un análisis comparativo de las respuestas dadas.

Grupo focal. Es una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Se han dado diferentes definiciones de grupo focal; sin embargo, son muchos los autores que convergen en que éste es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004). El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997).

El grupo focal fue aplicado a cuatro docentes de la institución, teniendo en cuenta su área de trabajo y la sección a la que pertenecen -primaria y secundaria-, de manera que se pudo confrontar opiniones, realizar análisis y sacar las respectivas conclusiones.

La observación. Es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya al investigador para obtener el mayor número de datos. Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. Según comenta Hernández et al., (2006, p.) “observar no significa solo ver, es estar atento a muchos detalles o eventos, adentrarse en profundidad y mantener una reflexión permanente”.

La observación permitió la revisión directa de los planes de área que llevan los docentes y se realizó su correspondiente análisis, para luego dar a conocer las respectivas sugerencias que permitieran incluir las TIC en la enseñanza, mejorando su quehacer docente. La información obtenida con la observación fue corroborada con los datos obtenidos en las encuestas aplicadas a los actores de la investigación.

3. Resultados

Para realizar el proceso de recolección de información se planteó una población de 10 docentes, encuestados en un 100 %; en cuanto a los estudiantes se encuestaron 146 de los diferentes grados de primaria y bachillerato, correspondientes a la población total de estudiantes como lo indica la Tabla 2, cumpliendo con las poblaciones propuestas en los aspectos metodológicos.

Una vez realizadas las encuestas y aplicado el guion para el grupo focal, se revisó todo el material en su forma original, se organizaron los datos por cada participante en forma independiente, para luego realizar el proceso de codificación, dando una lectura detallada de cada una de las respuestas de docentes y estudiantes; finalmente, se dio inicio del “proceso de identificar palabras, frases, temas o conceptos dentro de los datos de manera tal que los patrones subyacentes pudieran ser identificados y analizados” (Mayan, 2001, p. 24).

Se empleó el programa SPSS para la codificación de los datos de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, para luego realizar el correspondiente

análisis de la información en forma bivariante (2 variables a la vez); se obtuvieron los siguientes resultados.

3.1 Resultados objetivo 1. Describir el uso y concepción de las TIC que tienen los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla

Dentro de la investigación, para poder evaluar este objetivo se tuvo en cuenta la categoría: conocimiento, y dentro de ella los indicadores: formación académica, experiencia laboral, nivel de interés por empleo de las TIC y las concepciones que poseen los docentes acerca de las TIC; a continuación se detallan los resultados encontrados.

Formación académica y experiencia laboral. Se ha tomado el análisis bivariante (2 variables), la formación académica actual de los docentes y su experiencia laboral. El uso de las TIC en la educación exige de los docentes una preparación y cualificación en el tema y en pedagogía, respecto a la formación académica de los profesores se puede evidenciar, en la Tabla 5, que el 60 % de los docentes posee únicamente una preparación profesional, así mismo, el 40 % son relativamente nuevos en la institución, debido a que su experiencia laboral oscila entre uno y cinco años. Respecto a este ítem, el MEN propone que los docentes de la educación media y básica deben tener formación posgradual, con el fin de garantizar la calidad de la educación; por tanto, es necesario que las directivas de la institución fomenten y faciliten la formación posgradual de sus docentes, ya que solo dos docentes poseen especialización y uno de ellos, maestría.

Tabla 5. Formación académica vs. experiencia

Formación	Experiencia			Total
	1 a 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años	
Universitario	3	1	2	6
Especialista	0	0	2	2
Magíster	1	0	1	2
Total	4	1	5	10

Nivel de interés. Como se evidencia en la Figura 1, se toma en cuenta cinco niveles de interés: nulo, bajo, medio, alto y máximo, entendiendo por ellos, la motivación que los docentes poseen frente a tres alternativas: interés en manejar las TIC en clase, interés por aprender más sobre las nuevas tecnologías, y si el uso de las TIC es un recurso importante para mejorar la enseñanza.

En lo referente a los niveles:

- **Nivel nulo:** no posee ninguna iniciativa ni motivación acerca del tema a tratar.
- **Nivel bajo:** tiene un poco de motivación acerca del tema a tratar.
- **Nivel medio:** posee interés y motivación para comprender el tema a tratar.

- **Nivel alto:** posee gran motivación, se exige a sí mismo para entender mejor el tema a tratar.
- **Nivel máximo:** tiene gran interés, se exige, busca mecanismos y herramientas para comprender el tema a tratar.

Es por ello que los docentes consideran el uso de las TIC como un recurso importante para mejorar la enseñanza, con un porcentaje de 90 %, es decir, como se evidencia en la Figura 1, su interés es máximo, así como también el 10 %, es decir un docente tiene un nivel de interés alto, ya que esto mejoraría el aprendizaje y facilita la enseñanza.

El interés por aprender más sobre las nuevas tecnologías, se evidencia un 60 %, con interés máximo por incursionar y escudriñar en el aprendizaje de dichas tecnologías; 30 % un nivel alto y un 10 % un nivel medio. Es importante su interés, ya que a todos les interesa aprender, solo que algunos se les dificultan por el tiempo.

El interés por el manejo de las TIC en clase, se presenta con un 40 % con un interés máximo, 30 % nivel alto, 10 % nivel medio y el 20 % un nivel bajo; este porcentaje se debe a que los dos docentes que poseen este nivel de interés no conocen sobre el manejo de dichas herramientas, y eso hace que tengan temor a su empleo en clase.

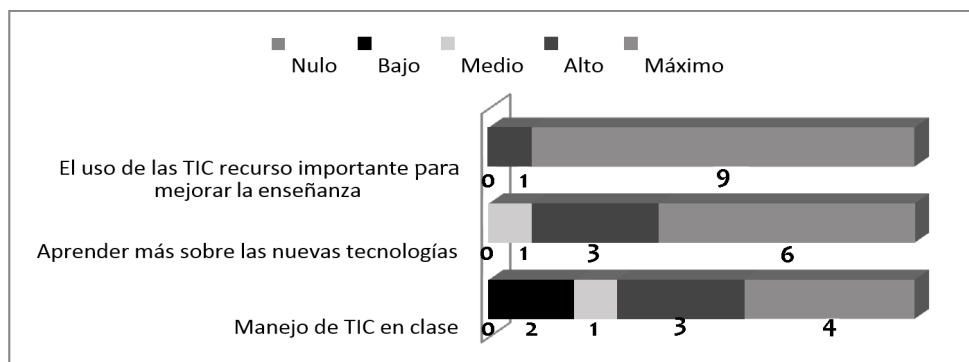


Figura 1. Interés en el uso de las TIC.

3.2 Resultados objetivo 2. Identificar los recursos tecnológicos utilizados como materiales didácticos educativos por parte de los docentes

Para la evaluación de este objetivo se tuvo en cuenta la categoría: conocimiento, apropiación, detallando como indicadores: uso del computador, uso de recursos tecnológicos y nivel de conocimiento.

Uso del computador. El computador se ha convertido en una herramienta importante para el manejo y uso de las TIC, respecto al uso del computador se tomaron en cuenta varias acciones en las que podrían utilizarlo y los resultados según la Figura 2 son:

- Escribir textos, los docentes 50 % casi siempre lo utilizan, el 40 % a veces, y el 10 % o sea un docente nunca.
- Para diseñar presentaciones el 50 % a veces, el 30 % casi siempre, un 10 % rara vez y un 10 % nunca.

- Para enviar y recibir correos electrónicos: 50 % a veces, 30 % casi siempre, un 10 % siempre y un 10 % nunca.
- Lo utilizan para conversaciones a través de internet, 40 % nunca, esto se debe a la falla del servicio de internet en esta zona, 30 % casi siempre, 10 % siempre con servicio privado de internet, 10 % a veces, 10 % rara vez.
- Para buscar información 40 % siempre, 40 % a veces, 10 % casi siempre y un 10 % rara vez.
- Lo emplean para la elaboración de material para clase: un 40 % a veces, el 30 % casi siempre, un 10 % siempre, un 10 % rara vez y 10 % nunca.

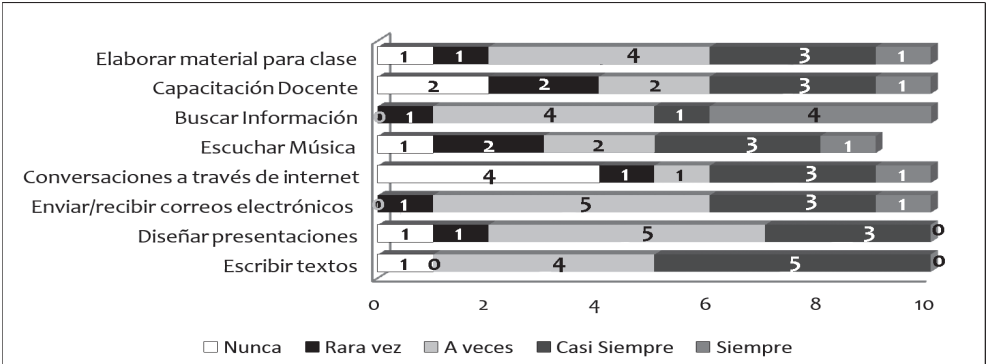


Figura 2. Uso del computador.

Se pueden evidenciar las dificultades que presentan los docentes entrevistados para el uso del computador en sus actividades académicas, requiriendo muchas veces la ayuda de otros compañeros o alumnos sobresalientes, para solventar necesidades que se les presentan.

Uso de elementos tecnológicos. Respecto al uso personal de las TIC los docentes según la Tabla 6, un 90 % de los docentes, poseen computador en su casa, así como también un 90 % poseen correo electrónico y lo sabe utilizar, el 60 % usan el computador en el colegio, el 50 % posee celular con plan de datos, de la misma forma el 50 % posee internet, tan solo el 20 % posee tablet y el 10 % tiene un blog académico, de donde se puede evidenciar que hace falta de elementos y herramientas, así como también la autocapacitación, que permita a los docentes un mejor aprovechamiento de las TIC en el aula.

Tabla 6. *Uso de elementos Tecnológicos*

Nivel de uso	Cantidad	Porcentaje
Computador personal o portátil	9	90 %
Computador en el colegio	6	60 %
Tablet	2	20 %
Celular con plan de datos	5	50 %
Internet	5	50 %
Correo electrónico	9	90 %
Blog académico	1	10 %

Nivel de conocimiento. El docente, en la época actual debe conocer y emplear diferentes herramientas para el manejo de la información, es por ello que el docente debe estar a la vanguardia de los avances y aún más, en el empleo de dichas herramientas para mejorar su quehacer educativo.

Dentro de esta categoría se tuvieron en cuenta cuatro tipos de niveles de conocimiento:

- **Nivel nulo:** carece de conocimientos respecto a un tema específico.
- **Nivel bajo:** tiene poco conocimiento acerca de un tema específico.
- **Nivel medio:** posee conocimiento acerca de un tema específico.
- **Nivel alto:** tiene el conocimiento adecuado acerca de un tema específico.

Es así como respecto a este punto, los docentes afirman, como se muestra en la Figura 3, en cuanto al manejo de programas y aplicaciones de uso académico: el 50 % de los docentes poseen un nivel bajo, un 20 % nivel nulo, 20 % nivel medio y tan solo un 10 % nivel alto.

En lo que se refiere a la creación de páginas Web, un 40 % de los docentes posee un nivel nulo, es decir carecen de este conocimiento, 50 % bajo y 10 % nivel medio.

En el manejo de redes sociales, un 30 % posee nivel medio, 40 % nivel bajo, 20 % nivel nulo, y 10 % nivel alto.

Respecto a las estrategias pedagógicas con TIC, el 40 % posee nivel medio, 30 % nivel bajo, 20 % nivel nulo y sólo el 10 % nivel alto.

Así también, en el manejo básico del computador poseen 60 % nivel medio, 30 % nivel bajo, y 10 % nivel alto; de igual forma en el manejo de información (texto, sonido, video) se presenta un 50 % con nivel medio, 30 % nivel bajo, 10 % nivel nulo y 10 % nivel alto.

Hay que resaltar que uno de los docentes posee un nivel alto en todos los ítems evaluados, debido a que él es autodidacta y estudioso de las novedades que surgen en cuanto a herramientas aplicadas en el sector educativo; sin embargo, es preocupante que otros docentes poseen nivel bajo y hasta nulo, se debe concientizar y llevar al mejoramiento de sus conocimientos para que de esta forma, puedan aprovechar mejor estos recursos en su quehacer pedagógico.

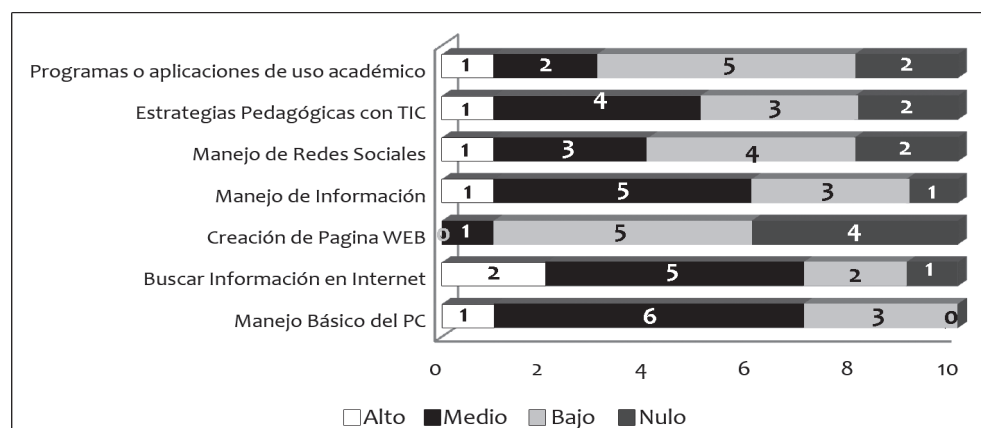


Figura 3. Nivel de conocimiento.

3.3 Resultados objetivo 3. Identificar las estrategias didácticas, mediadas por las TIC, que emplean los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla

Para evaluar este objetivo se tuvo en cuenta las categorías: conocimiento y apropiación, detallando como indicadores las estrategias didácticas más utilizadas por los docentes de la institución. Aclarando que las estrategias didácticas hacen parte de las estrategias pedagógicas que se querían identificar, además se pretendió evidenciar si dentro de esas estrategias didácticas se emplean materiales tecnológicos, constatando que su empleo es bajo, como se lo había reiterado anteriormente, tal vez por el desconocimiento y temor al empleo de herramientas nuevas; sin embargo, a través de esta investigación se aspira a dar a conocer los resultados y poner en práctica el plan de mejoramiento, el cual, ya empezó con la inclusión de las TIC en proyectos de aula en las diferentes áreas.

Estrategias didácticas tradicionales – estrategias mediadas por las TIC. Teniendo en cuenta que las estrategias de enseñanza buscan facilitar la comprensión y entendimiento de un tema específico a tratar, apropiándose de herramientas, ya sean tradicionales o tecnológicas que logren mejorar el aprendizaje del estudiante. Según las encuestas aplicadas a docentes y a estudiantes, las estrategias didácticas más utilizadas son la clase magistral, las exposiciones, los talleres e intentan innovar con los proyectos de aula.

Tabla 7. Frecuencia de las estrategias didácticas docentes vs. estrategias evidenciadas por estudiantes

Estrategia didáctica	Docentes	Porcentaje	Estudiantes	Porcentaje
Clase magistral	10	100 %	134	92 %
Exposiciones	10	100 %	139	95 %
Talleres	10	100 %	140	96 %
Laboratorios	9	90 %	67	46 %
Video Foros	10	100 %	29	20 %
Salidas de Campo	5	50 %	99	68 %
Debates	9	90 %	84	58 %
Proyectos investigación	2	20 %	62	42 %
Organizadores	5	50 %	86	59 %
Análisis de Problemas	4	40 %	59	40 %
Juego de Roles	4	40 %	20	14 %
Proyectos de aula	9	90 %	107	73 %
ABP	5	50 %	72	49 %
Conferencias	2	20 %	47	32 %

Como se evidencia en la Tabla 7, la estrategia didáctica más utilizada según los docentes es la clase magistral, con un porcentaje del 100 %, de igual forma las exposiciones y los talleres, además se encuentran los debates y proyectos de aula con un 90 %.

Pero realizando la comparación directa con las respuestas de los estudiantes, según éstos, la estrategia de mayor uso son los talleres con un porcentaje del 96 %, seguido por las exposiciones 95 %, la clase magistral 92 % y los proyectos de aula 73 %, sin dejar de lado las estrategias mediadas por las TIC, que según los docentes son: video foros 100 %, pero que según los estudiantes tan solo el 20 % lo están llevando a cabo; los laboratorios en donde se puede hacer uso activo de las TIC, los docentes dicen que 90 % lo llevan a cabo, pero los estudiantes no lo corroboran así, ya que solo el 46 % consideran que lo están realizando; el ABP (aprendizaje basado en problemas) de gran importancia para el empleo de las TIC, tan solo el 50 % de los docentes aseguran que lo realizan, en donde están de acuerdo los estudiantes con un 49 %; los organizadores gráficos como la elaboración de mapas mentales y conceptuales, en la actualidad existen software muy fáciles de manejar y comprender, para los estudiantes y docentes, la mayoría no los conocen, sin embargo el 50 % asegura efectuarlos en forma manual, como lo corroboran los estudiantes 59 %, en cuanto a las conferencias que deberían aprovechar todo el potencial de las TIC, sólo el 2 % de docentes lo llevan a cabo, así como también los proyectos de investigación que durante este año, como se ha reiterado, se están llevando a cabo gracias al apoyo de INVESTIC¹, por lo cual se espera que este año se lleven a feliz término y se den a conocer los resultados.

4. Discusión

Los docentes de la institución, deben tomar la iniciativa para capacitarse por su propia cuenta o solicitar apoyo institucional en el conocimiento, apropiación y uso didáctico de las TIC, de forma que las empleen en sus clases y las vuelvan más dinámicas y divertidas, hay que resaltar que dicho empleo también favorece a las instituciones que hoy en día sean dotadas de más y mejores recursos tecnológicos, que permiten a los docentes mejorar sus prácticas educativas a través de estrategias de enseñanza mediadas por las TIC.

Al respecto afirma Vidal (2006) que uno de los aspectos que más limita el uso de las nuevas tecnologías por parte de los docentes, es la falta de tiempo y sumado a esto, la ausencia de programas de formación o capacitación en la materia. Definitivamente, es necesario recurrir a la estrategia de institucionalizar el uso de las TIC, insertándolas al proyecto educativo institucional como una política permanente que genere los suficientes espacios y tiempos para su aprovechamiento en bien del mejoramiento del proceso de enseñanza.

En cuanto a la aplicación de estrategias didácticas se concluye que los docentes desconocen criterios o principios didácticos a la hora de plantear actividades que impliquen el uso de nuevas tecnologías, puesto que emplean metodologías tradicionales como llevar los estudiantes al aula de informática para que consulten conceptos y los transcriban al cuaderno. De manera que no se está generando innovación educativa cuando se usan herramientas como el computador e internet, la grabadora, el proyector y el televisor, pues no hay un soporte didáctico que los valide para mejorar su intencionalidad educativa.

¹ una comunidad conformada por estudiantes, maestros, directivos y padres y madres de familia de los establecimientos educativos de los 61 municipios no certificados en educación del departamento de Nariño, cuyo enfoque es realizar investigación a través del empleo de las TIC.

Por lo que se comparte el comentario de Vidal (2006) en relación a que la calidad de los ambientes de educación depende de la capacidad del docente para usar la tecnología y transformar el método de enseñanza tradicional. Una de las estrategias que surgen después de obtener los resultados en esta investigación para optimizar el uso de las TIC y mejorar la enseñanza, tiene que ver con las características potenciales que ofrecen las TIC, precisamente con relación a la capacidad de interacción que generan cuando se utilizan de forma óptima, ayudando a superar las barreras espacio-temporales, propiciando el trabajo colaborativo entre compañeros o estudiantes de aulas diferentes, y para ello, es necesaria una reformulación de la práctica pedagógica, dando mayor protagonismo a la planeación didáctica, aprovechando las diferentes y variadas posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías, entre las que se encuentran aplicaciones como el uso de formatos multimedia e hipertextual, que hacen posible la navegación entre los diferentes elementos de una aplicación o sitios web.

Al igual que Sosa, Hernández y Brizuela (2006), se establece como las TIC posibilitan la construcción de ambientes virtuales, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento. De igual manera que, como lo comenta Solano y Sánchez (2010) y Cabero (2001), cuando afirman, en relación a los principios para el diseño de medios, que el docente se convierte en un elemento esencial para concretar el medio dentro de un contexto, y que los aprendizajes no se dan en función del medio sino de acuerdo con la estrategia didáctica que se aplique sobre él.

Se pueden evidenciar las dificultades que presentan en un alto porcentaje los docentes entrevistados para el uso del computador, requiriendo muchas veces la ayuda de otros compañeros o alumnos sobresalientes. Esta situación coincide con respuestas de los estudiantes cuando les sugieren iniciarse en un proceso de capacitación en el uso de las TIC, por lo que se concluye que dada la responsabilidad tan grande que se les presenta a los docentes, es necesario estar actualizados en cuanto al manejo del computador e internet y en sus diversas y variadas aplicaciones, que se pueden implementar como una herramienta fundamental en el escenario educativo.

En un estudio que titulado: *El docente de educación básica, ante el uso de la tecnología como recurso didáctico* (Briseño, 2006), las conclusiones más sobresalientes se refieren a que los docentes ante el compromiso que adquieren con la sociedad, por el simple hecho de la labor que realizan, deben estar abiertos a las innovaciones en materia educativa, poniendo especial énfasis en los cambios vertiginosos que el mundo actual exige en cuanto a tecnología.

Por lo tanto, hay que ser conscientes de la gran responsabilidad que el docente tiene frente a los nuevos retos y avances tecnológicos, por lo cual es necesario estar muy atento a los cambios que se presentan y no desfallecer ante los obstáculos, sino buscar las estrategias didácticas más adecuadas, empleando las TIC, que permitan que el ambiente de enseñanza sea el más apropiado para que los estudiantes expresen toda su creatividad y dinamismo.

Los resultados de la investigación arrojaron que los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla, poseen un dominio básico en cuanto al manejo de herramientas tecnológicas, catalogándolo en el enfoque

relativo a la adquisición de nociones básicas de TIC como plantea UNESCO (2008) con el proyecto Estándares UNESCO de competencias en TIC para docente (ECD-TIC), en el componente pedagogía, en el aspecto alfabetización tecnológica (TIC), donde los docentes son capaces de adquirir conocimientos básicos sobre los medios tecnológicos de comunicación más recientes e innovadores. También:

Sabrán cómo, dónde y cuándo utilizar, o no, esas TIC para realizar actividades y presentaciones en clase, para llevar a cabo tareas de gestión y para adquirir conocimientos complementarios tanto de las asignaturas como de la pedagogía, que contribuyan a su propia formación profesional. UNESCO (2008, p. 12).

Sin embargo, podemos decir que los medios didácticos utilizados, son herramientas tecnológicas básicas, que mejoran el proceso de enseñanza; como recomendación hay que innovar y hacer uso de nuevas herramientas tecnológicas como webQuest, blogs, páginas web, software educativo, que permitirán la optimización de la enseñanza, que, como lo dieron a conocer los estudiantes, las clases serían más amenas y divertidas.

Teniendo en cuenta los datos que se obtuvieron en la aplicación de encuestas a estudiantes y docentes en lo referente a las estrategias didácticas que los docentes emplean actualmente, se determinó que el docente sigue aplicando las estrategias tradicionales como la clase magistral, las exposiciones, los talleres; recurriendo siempre a materiales que generan monotonía y aburrimiento para los estudiantes en sus clases.

Se evidencia que hay que brindar una capacitación urgente a los docentes, en especial a las docentes de primaria, iniciando por el nivel principiante, medio, avanzado en cuanto al manejo del computador y sus aplicaciones, para así aprovechar estas herramientas, que muy posiblemente, mejorarán el quehacer docente.

Fue interesante hacer la comparación entre las respuestas de estudiantes y docentes, ya que se puede corroborar que muchas veces no se dice la verdad y son los estudiantes los que sugieren que los docentes se capaciten en el manejo de las TIC, para así hacer más dinámicas, divertidas y participativas las clases.

Se espera también que con los proyectos de investigación apoyados por INVESTIC, liderado por Secretaría de Educación y la Universidad de Nariño, que se iniciaron este año, se lleven a feliz término y se den a conocer los resultados de los mismos para analizar las debilidades y fortalezas que se presentaron a lo largo del desarrollo de dichos proyectos.

5. Conclusiones

El impacto de las herramientas TIC en las prácticas educativas solo tendrán trascendencia en la medida en que se desarrolle un diseño curricular pertinente, en el que se pretende más que adquirir infraestructura y dotación, que de por sí, es importante que se conciba, además es necesario direccionar la intencionalidad pedagógica de las actividades y procesos que se desencadenen con su uso.

Es importante que los docentes y directivos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla, tomen la iniciativa para capacitarse por su propia cuenta o solicitar apoyo institucional en el conocimiento, apropiación

y uso didáctico de las TIC, para implementarlas de forma frecuente en las clases, siendo éste un factor clave para lograr que se dote a las instituciones educativas de más y mejores recursos tecnológicos, los docentes mejoren sus prácticas educativas a través de herramientas tecnológicas y metodológicas, logrando además mejorar las estrategias de enseñanza.

En cuanto a la aplicación de estrategias didácticas, se concluye que los docentes desconocen criterios o principios didácticos, a la hora de plantear actividades que impliquen el uso de nuevas tecnologías puesto que emplean metodologías tradicionales. De tal manera que no se está generando innovación educativa cuando se usan herramientas como el computador e internet, la grabadora, el proyector y el televisor sin ningún soporte didáctico que los valide para mejorar su intencionalidad educativa.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas se ha ido incrementando paulatinamente, y en la actualidad, constituyen herramientas fundamentales dentro de la enseñanza. Por eso es significativo para los docentes la formación sobre estas nuevas tecnologías, ya que permiten fortalecer sus competencias y habilidades dentro del desarrollo de temáticas propias de su área, mejorando su desempeño.

6. Conflicto de intereses

La autora de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Revista electrónica la Sociología en sus Escenarios*, (6), 1-32.
- Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications.
- Briseño, M. (2006). *El docente de la educación básica, ante el uso de la tecnología como recurso didáctico*. Monterrey: Instituto Tecnológico de Monterrey.
- Buonocore, D. (1980). *Diccionario de bibliotecología: términos relativos bibliología, bibliografía, bibliofilia, biblioteconomía, archivología, tipografía y materias afines*. Buenos Aires: Marymar.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa*. Recuperado de <http://190.39.165.96/gsdll/collect/articulos/index/assoc/HASH079b.dir/doc.pdf>
- Dankhe, G. (1986). *Investigación y comunicación*. McGraw-Hill.
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Johnson, R. y Onwegbuzie, A. (2004). La Investigación de métodos mixtos: un paradigma de investigación, cuyo momento ha llegado. En: *Investigador Educativo* (pp. 14-26). Florida.

- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales*. [Tesis de grado]. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Una llave maestra, las TIC en el aula. *Al Tablero*, (29). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html>
- Solano, I. y Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el poscadt educativo. *Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139.
- Sosa, M., Hernández, F. y Brizuela, I. (2006). Los medios tecnológicos audiovisuales e informáticos. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/uvirtualeducacionsp/docDetail.action?docID=10117163&Poo=medios%20tecnol%C3%B3gicos>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Estándares UNESCO de Competencias en TIC para docentes 2008*. Recuperado de <http://www.eduteca.org/estandaresdocentesunesco.php>
- Vidal, M. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 539-552.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: P.P.U.

La formación de licenciados: un dilema entre las realidades de los egresados y el deber ser en las facultades de educación*

Fecha de recepción: 28/08/2015
Fecha de revisión: 11/09/2015
Fecha de aprobación: 12/12/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Torres, N., Ceballos, N., Rosero, M. y Pantoja, R. (2015). La formación de licenciados: un dilema entre las realidades de los egresados y el deber ser en las facultades de educación. *Revista Criterios*, 22(1), 127-153.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Realidades educativas en la formación de licenciados y el desempeño profesional de los egresados de la facultad de educación de la Universidad de Nariño, Período 2007-2011*.

*✉ Doctor en Ciencias de la Educación; Magíster en Ciencias de la Educación: Orientación Profesional y Consejería Escolar; Magíster en Modelos de Enseñanza Problemática; Licenciado en Psicología Educativa y Administración. Profesor Titular de la Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: neltorres58@hotmail.com

** Magíster en Educación; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Docente Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

*** Magíster en Educación; Especialista de Administración Educativa; Licenciada en Informática. Integrante del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Investigación y la Pedagogía, Gidep. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

**** Magíster en Educación; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Integrante del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Investigación y la Pedagogía, Gidep. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Nelson Torres Vega*✉

Nedis Elina Ceballos Botina**

María Lorcy Rosero Mora***

Ruth Betty Pantoja Burbano****

Resumen

La investigación se desarrolló mediante el paradigma cualitativo y un enfoque etnográfico; los resultados dan cuenta de la formación de educadores desde diferentes miradas, identificando puntos de encuentro que posibilitaron una reconstrucción de la función social del maestro; asimismo, presenta el perfil del educador como proceso complejo que implica considerar dos posiciones: la perspectiva modernizante que responde al enfoque globalizador privilegiando el aspecto económico sobre el Ser; por otra parte, la perspectiva crítica, transformadora y humanista, caracterizada por la multiplicidad, diversidad y restitución del valor del otro. Igualmente, otro de los resultados enfatiza en el plan de estudios que pretende formar un maestro investigador, sensible ante los problemas socioeducativos, crítico, creativo innovador y comprometido con el cambio social.

Palabras clave: formación, desempeño profesional, planes de estudio, egresados, educación, Facultades de Educación.

Training of graduates, a dilemma between the facts of graduates and the duty of being in the faculties of education

Abstract

The research was conducted by a qualitative paradigm and an ethnographic approach. Results show the formation of educators from different perspectives, by identifying meeting points that allow a reconstruction of the social role of the teacher; also it presents the profile of the educator as a complex process that involves considering two positions: the modernizing perspective that responds to the holistic approach favoring the economic aspect of the Self, and the critical perspective, transforming and humanist, characterized by the multiplicity, diversity and restitution of the value of the other. Another result equally emphasizes curriculum that aims to form a researcher teacher, sensitive to the socio-educational problems, critical, creative, innovative and committed to the social change.

Key words: training, professional development, curriculum, graduates, education, faculties of education.

Formação de licenciados: um dilema entre as realidades de graduados e o deve ser nas faculdades de educação

Resumo

A pesquisa foi conduzida por um paradigma qualitativo e uma abordagem etnográfica. Os resultados mostram a formação de educadores de diferentes perspectivas, através da identificação de pontos de encontro que permitem uma reconstrução do papel social do professor; também apresenta o perfil do educador como um processo complexo que envolve a consideração de duas posições: por um lado, a perspectiva de modernização que responde à abordagem holística favorecendo o aspecto econômico do Ser, e por outro, a perspectiva crítica, transformadora e humanista, caracterizada pela multiplicidade, diversidade e restituição do valor do outro. Outro resultado enfatiza igualmente currículo que tem como objetivo formar um professor pesquisador, sensível aos problemas socioeducativos, crítico, criativo, inovador e comprometido com a transformação social.

Palavras-chave: formação, desenvolvimento profissional, currículo, graduados, educação, faculdades de educação.

1. Introducción

La formación de maestros¹, históricamente se ha apoyado y así sigue en la actualidad, según lo describe Pérez (2010, p. 40), en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica lineal y mecanicista fundamentada en aspectos característicos de su época²; esta concepción ubica a la Pedagogía en el plano de un transmisionismo unidireccional, en el que los maestros son simples técnicos, sometidos a una programación prescrita como lo afirma Giroux (1997, p. 32) “las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción” (...) “las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural” (...) “los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso”. En los trabajos de Giroux sobre la escuela se enfatiza en dos aspectos relevantes: la definición de las escuelas como esferas públicas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos³.

En estemismo sentido, en Colombia los análisis, discusiones, debates e investigaciones sobre la formación de educadores generada en institutos, centros de investigación, universidades, unidades formadoras de educadores y grupos de estudio son múltiples. Para ejemplificar se pueden mencionar algunas de ellas: la formación de educadores en Colombia, como lo afirma Niño y Díaz (2010, p. 1) el tema está surcado “de preocupaciones, necesidades, políticas, reformas curriculares y administrativas, normas y exigencias perentorias, parece ser una constante del Sistema Escolar a través de distintos poderes y gobiernos, desde hace mucho tiempo”. Además afirman que es de público conocimiento sobre las exigencias y requisitos que debe cumplir un programa de formación, sobre las condiciones de orden personal, social, familiar, político, pedagógico, ético y hasta cuánto debe hacer en la institución y fuera de ella. Por otra parte el “Estudio Diagnóstico sobre la Formación de Docentes en Colombia” (2004), realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, da cuenta de la perspectiva histórica de la formación docente, el marco legislativo de la formación de educadores, el estado actual de la formación de los docentes y las nuevas perspectivas de formación, concluyendo que:

Los procesos de innovación en la formación de licenciados en educación están relacionados, prioritariamente, con la articulación de las *prácticas a los contextos* de tal forma que éstos sean objetos de investigación y que reviertan en potenciar al maestro como investigador. (p. 110).

Respecto a las Políticas y Lineamientos sobre formación de educadores en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha realizado variados estudios y análisis, a través del tiempo, que han contribuido al debate sobre el tema; es así como el documento titulado “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” (MEN, 2013), presenta una contextualización nacional e internacional sobre la formación de educadores; un análisis sobre la formación de educadores y unos lineamientos de políticas de formación con la participación activa de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE, de la Asociación Nacional de Escuelas Normales, de diferentes universidades, escuelas normales superiores y otras agremiaciones.

¹ Para efectos de este escrito se utilizará indistintamente el término Maestro, Docente, Educador para referirse al mismo sujeto en los procesos de formación. Para mayor información consultar a Olga Lucía Zuluága (2012) o el Foro Virtual sobre Prácticas Pedagógicas en Colombia del grupo de investigación sobre Historia de la práctica pedagógica, el cual hace una descripción sobre los términos mencionados, aunque sigue siendo ambigua.

² La escolástica es fue la corriente teológico-filosófica dominante del pensamiento medieval, pero también es un método de trabajo intelectual en el cual todo pensamiento debía someterse al principio de autoridad del Maestro: lo dijo el Maestro (*magister dixit*) y en consecuencia la enseñanza se podía limitar en principio a la repetición.

³ En el discurso sobre “democracia”, Giroux (1997) reafirma la idea de las escuelas como lugares de contradicciones, por una parte, reproducen la sociedad en general y por otra, son espacios con capacidad de resistir las lógicas de la dominación. Igualmente hace referencia al rol de los profesores y de la administración, “se pueden desempeñar como intelectuales transformativos, mediante el desarrollo de pedagogías contra hegemónicas” (p. 34); las cuales tienen que ver con la preparación de los estudiantes con conocimientos y habilidades necesarias para que actúen en la sociedad con “sentido crítico”, lo cual implica prepararlos para el riesgo y para la acción transformadora. Por otra parte reitera la idea de “transformación pedagógica”, con el argumento de que estudiantes y profesores deben prepararse para “luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad” (p. 35), agregando que la democracia implica una lucha en los ámbitos pedagógico, político y social.

Finalmente, es pertinente mencionar la tesis de maestría “la Formación de Maestros y la Noción de Maestro Investigador, un espacio para la reflexión y el debate” (Ortiz y Suárez, 2009), el trabajo hace énfasis en el análisis del:

Maestro investigador” como categoría emergente, el cual concluye que “la noción maestro investigador es una estrategia que permite a las políticas educativas ejercer un mayor control sobre los maestros, amparadas en el discurso filosófico de la Ley General de 1994. (p. 143).

Estos y otros aportes son evidencia sobre la vigencia y actualidad del tema objeto de estudio.

En consecuencia, se hace necesario el estudio sobre el tema de formación de los educadores bajo el siguiente interrogante: ¿cuáles son las realidades que subyacen en la relación entre los procesos de formación de licenciados y el desempeño profesional de los egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño? La investigación se desarrolló bajo un paradigma cualitativo con enfoque etnográfico, teniendo en cuenta a egresados de la Facultad de Educación, a empleadores y documentos existentes sobre el tema, mediante técnicas como análisis documental, grupos de discusión y entrevistas. El análisis de la información se realizó mediante el modelo cualitativo descrito en la Figura 3: estructura de análisis.

La investigación se propuso, en primer lugar, describir las realidades educativas presentes durante la formación y en el desempeño profesional de los egresados a fin de lograr propuestas de formación contextualizadas; en segundo lugar, describir el proceso de formación de los licenciados de la Facultad de Educación en cuanto a propósitos, perfiles y plan de estudios; por otra parte, caracterizar los campos de desempeño de los egresados de la Facultad de Educación vinculados al sector educativo, y finalmente, analizar el proceso de evaluación de desempeño docente; además, fortalecer las interacciones entre los egresados y la Facultad de Educación, mediadas por las propuestas y procesos de cualificación permanente.

Son diversas las razones que sustentan la investigación sobre la formación docente y su relación con los desempeños, entre otras: se requiere de nuevos conocimientos que orienten y sirvan de referentes para la reformulación en la formación de licenciados tanto de Ciencias Naturales y Educación Ambiental como de Lengua Castellana y Literatura, que promuevan nuevas formas contextualizadas de enseñar y aprender; se hace indispensable la convergencia de nuevas miradas, más integradoras de las disciplinas articuladas con la problemática de vida cotidiana, que respondan a la necesidad de fortalecer aprendizajes coherentes con la producción de conocimiento, con sentido y significado para los estudiantes en contextos específicos, porque, la educación superior tiene como uno de sus desafíos:

Acortar las distancias entre los campos científicos, técnicos, humanísticos y sociales, atendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación. (Consejo Regional de Educación Superior, 2008, p. 13).

Coherente con lo anterior, la Facultad de Educación precisa repensar y ampliar sus programas de formación y sus acciones, que en la actualidad se circunscriben

a la formación continuada⁴ y a la dinamización de la asociación⁵ para vincular a los egresados a una formación permanente, durante toda la vida⁶, que se espera propicien las instituciones de educación superior.

La categoría formación, se presenta en principio como un concepto articulador que alude al eje teórico de la pedagogía y a su misión que se ocupa del proceso de humanización, como lo expresa Flórez (1994, p. 109): “El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas”. Según Gadamer (2001), el término formación es originario de la ilustración y su significado es propio de las ciencias del espíritu. El término tiene su origen en el Medioevo, que tomado desde Herder significa “ascenso a la Humanidad”, inicialmente el concepto es vinculado al concepto de cultura y designa “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39).

El tema sobre la formación de maestros es muy compleja y difícil de abordar, por ello es necesario abordarlo desde diferentes miradas que nos lleven a identificar puntos de encuentro posibilitando una reconstrucción, sin distorsiones, de la función social del maestro como lo afirma Cajiao (2004):

El análisis de la situación de los maestros tiene que ver con la universidad y la formación que ella imparte en las facultades de educación; tiene que ver con las normales, con los procesos de capacitación en ejercicio, con el movimiento sindical y la política social del Estado, con la ciencia, la tecnología y la cultura. (p. 15).

El problema en torno a la formación de maestros en Colombia ha sido objeto de estudio permanente en todo tipo de eventos académicos, encuentros y congresos en los que se discurre desde diferentes perspectivas sobre el oficio del Maestro, su saber y la relación entre lo pedagógico y lo disciplinar y las tensiones que estos componentes del currículo generan entre las comunidades académicas. En todos los casos, los análisis coinciden en proponer que el País requiere de maestros integrales e íntegros para los diferentes niveles del sector educativo. Así por ejemplo, para De Tezanos (citada por Bravo, 2002), el proceso formativo del maestro debe integrar al menos cuatro elementos: saber, disciplina, investigación y producción de conocimiento.

Las políticas gubernamentales sobre la formación de maestros en Colombia, en los últimos años, igualmente proponen algunas formulaciones que no siempre responden a un proyecto cultural y político que consideren al maestro como sujeto capaz de interactuar con el medio y propiciar acciones de transformación social, así por ejemplo, el propio MEN (1998)⁷ insiste en que:

Pensar en la profesionalidad del educador es comprender que ella lo involucra en la totalidad de su ser, razón por la cual el mejoramiento de las condiciones de su formación ha de ocurrir con la conquista de mejores condiciones personales, sociales y de vida. (p. 35).

⁴ A través de sus programas de: Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia- Universidad de Nariño; Maestría en Educación; Maestría en Docencia Universitaria, Maestría en Didáctica de la lengua y unidad de cualificación docente que ofrece de manera permanente diplomados, cursos, seminarios y talleres orientados a la formación continuada y actualización de los educadores de la región.

⁵ Asociación de Egresados de la Facultad de Educación (ASEFAE) que tiene junta directiva legalmente constituida y registro ante la Cámara de Comercio de Pasto, desde el año 2008.

⁶ Ley 1188 de 2008, "por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones".

⁷ En el documento del MEN "Hacia un Sistema de Nacional de Formación de Educadores" se propone fundamentar su formación en la Pedagogía mediante la conformación de comunidades científicas en Pedagogía, articulando la investigación educativa a los currículos de formación de educadores orientados al desarrollo de las capacidades del educador, para comprender integralmente al estudiante.

En el centro de estos análisis se prioriza el enfoque de formación por competencias, en el entendido de que “ser maestros competentes debe ser un imperativo moral y ético de todos los que nos dedicamos a la docencia” (Frola, 2011, p. 5). Se reconoce que el desarrollo de competencias responde a “un proceso contextualizado, de tal manera que mientras una persona puede demostrar ser competente en cierta situación, no necesariamente lo será en otra, ni aun siendo ésta similar” (p. 11).

En contraposición con la influencia positivista de la época, se afirma sobre la competencia del maestro, que “mal puede combatir la ignorancia, si él sabe apenas un poco más que sus alumnos. Sólo aquel que domina profundamente aquello que va a enseñar y posee la ciencia de cómo enseñarlo podrá decidir qué, cuánto y cómo transmitirlo” (Diker y Terigi, 2005, p. 41). Dada las discusiones actuales sobre las competencias, se insiste en que el maestro, ante el proceso de enseñanza debe prever en qué contexto desarrollará su actividad, qué tipo de estudiantes va a acompañar, con qué recursos cuenta y qué necesidades educativas caracteriza el entorno educativo, entre otras.

En América Latina los procesos de formación de maestros han sido igualmente cuestionados por cuanto no responden a las múltiples urgencias de la sociedad y en diversos documentos se manifiesta la creciente preocupación de los organismos multilaterales⁸ sobre el tema. “Tanto a nivel mundial como en América Latina y el Caribe, en los últimos años se manifiesta una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con el fortalecimiento de la profesión docente” (UNESCO, 2012, p. 16). Es de resaltar que en el 2008 los Ministros de Educación Iberoamericanos adoptan los lineamientos de “Las Metas educativas 2021” que establecen el imperativo de “fortalecer la profesión Docente, mejorando la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria”.

Los beneficios e impactos de esta investigación se ven reflejados en el contexto de los procesos de renovación de la acreditación de calidad de los programas de licenciatura, aportando a la reestructuración del plan de estudios ajustado a las necesidades regionales y nacionales; así mismo, en desarrollo de programas de formación que garanticen óptimos resultados en los distintos concursos que desarrolla el MEN para vinculación de docentes al servicio educativo, además buscando que la evaluación de su desempeño en la labor docente sea altamente satisfactoria, cuando sean evaluados por las directivas de las instituciones y por los organismos administrativos encargados de esta actividad.

Es política, desde la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, continuar fortaleciendo los procesos de calidad en la formación, con los aportes de aquellos egresados que se encuentren vinculados al magisterio, a nivel regional, nacional y de quienes desarrollan otro tipo de actividad profesional; también se pretende integrarlos a los grupos y proyectos de investigación en educación y pedagogía vigentes en esta Facultad.

2. Metodología

La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, privilegiando el enfoque de investigación etnográfica desde la perspectiva de la comprensión y de la cercanía a la realidad de los egresados de los programas de licenciatura de

⁸ Organismos como la UNESCO, OCDE, OEI, OEA, Mercosur, Banco Mundial y PREAL, han desplegado esfuerzos mediante estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones respecto a la temática.

la Facultad de Educación. Se desarrolló en tres grandes etapas: acercamiento a la realidad, reflexión sobre la realidad y planes de mejora, fases que se especifican en la Figura 1.

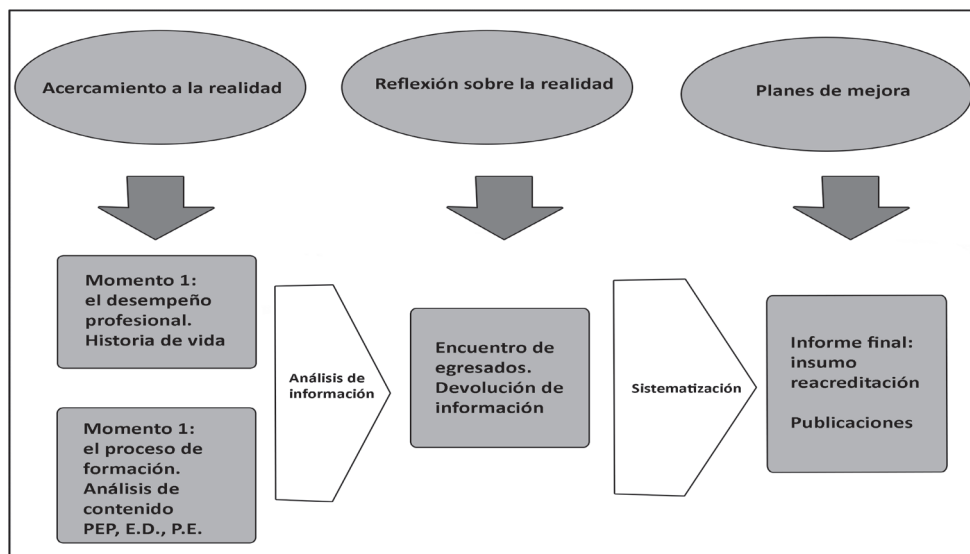


Figura 1. Fases del proceso investigativo.

Para la recolección de la información, articulada a los objetivos propuestos en la investigación, se utilizaron instrumentos como la entrevista grupal o llamados también grupos de discusión, encuestas aplicadas a egresados y empleadores; así mismo, se hace uso del análisis documental a partir de la consulta de archivos y registros existentes en la Facultad de Educación y en las instituciones definidas para el caso. Es de resaltar que los medios utilizados y las fases propuestas en la investigación tienen la posibilidad de ser replicados en proyectos posteriores similares a éste, dada la caracterización y validez de los mismos.

Para efectos de ganar representatividad en la investigación, se optó por una muestra intencionada para trabajos cualitativos basada en los siguientes criterios⁹: que los participantes hayan cursado uno de los dos planes de estudio vigentes el periodo escogido; que representen a una de las cinco cohortes que egresaron entre 2007 a 2011 y que se encuentren vinculados al sector educativo oficial o privado.

Para el análisis y la coherencia del proceso investigativo, los datos obtenidos de los egresados y de los empleadores fueron sometidos al procedimiento de “análisis de información cualitativa,” según la propuesta de Alvarado (1996) y Torres (2001). (Ver Figura 2).

⁹ “En la muestra intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios y muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (Martínez, 2007, p. 54).

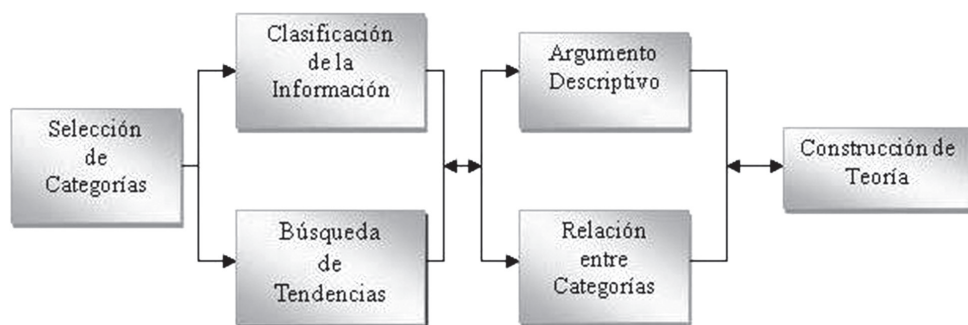


Figura 2. Diagrama análisis de información cualitativa.

Fuente: Alvarado (1996) y Torres (2001).

La secuencia que se ilustra en la figura, orientó el análisis de la siguiente manera:

1° Selección de categorías. Consistente en la identificación de categorías y en la asignación de códigos a las categorías inductivas y a las subcategorías emergentes de los datos obtenidos.

2° Clasificación de la información. Una vez seleccionadas las subcategorías, se procedió a clasificar las respuestas de las diferentes fuentes, recolectadas mediante las técnicas e instrumentos previstos e identificar concurrencias y divergencias en los datos obtenidos.

3° Búsqueda de tendencias. Se realizó a partir de las recurrencias en las respuestas que llevaron a develar tendencias emergentes en las respuestas de los egresados, a las que se les asignó su respectivo código.

4° Elaboración de argumentación descriptiva. Permitió el contraste de las tendencias con los datos cualitativos por categorías.

5° Relación entre subcategorías como parte de la construcción teórica. Que posibilitó la presentación de los hallazgos a partir del contraste de la información obtenida por diferentes fuentes e instrumentos, con la teoría, que se apoyará en la triangulación.

En función de demostrar la articulación de los objetivos planteados con respecto a la información recolectada, se diseñó una estructura de análisis categorial que orientó las fuentes de análisis, las categorías, las subcategorías, las tendencias y finalmente la construcción teórica, como se ilustra en la Figura 3.

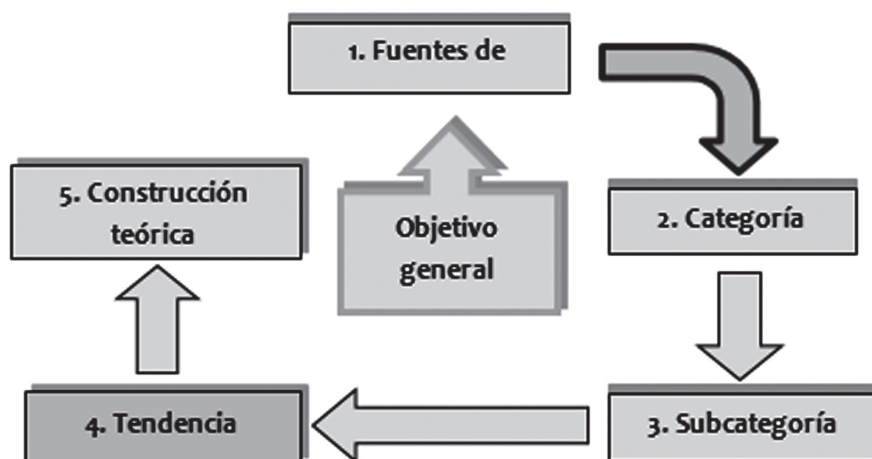


Figura 3. Estructura de Análisis.

Es de resaltar que los datos obtenidos sobre las categorías: propósitos, perfiles y plan de estudios, se procesaron a través de la técnica de análisis de contenido, específicamente temático, entendidos desde los planteamientos de Krippendorff (1990, p. 28), quien define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. Mientras que para Laurence Bardin (1996) el:

Análisis de contenido es el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. (p. 32).

3. Resultados

Los resultados de la investigación se describen en tres fases: la primera hace alusión a las realidades educativas de los egresados durante la formación y en el desempeño profesional. En la segunda fase se describen los resultados del análisis documental referido a la formación de educadores desde la Facultad de Educación; y en la tercera fase, lo relacionado con la evaluación y campos de desempeño de los egresados. De los resultados anteriores se deduce un Plan de Mejora para los egresados (ver Tabla 1), que será viable mediante el fortalecimiento de la asociación de Egresados existente ya mencionada.

En cuanto a la primera fase, los egresados hicieron alusión a las realidades vividas durante su formación en categorías como: prácticas pedagógicas; plan de estudios; investigación y mecanismos de selección para ingreso a la licenciatura, entre otras. Por otra parte, en el desempeño profesional, los egresados se refieren a currículos poco pertinentes; necesidades del servicio; desmotivación en el ejercicio profesional; inequidades salariales; cursos de cualificación; ausencia

de vocación profesional; evaluación de desempeños; ingreso de profesionales no licenciados; satisfacción y reconocimiento como maestro; estrés del docente, entre otras.

En la formación

Prácticas pedagógicas. En esta categoría de análisis se hizo referencia al hecho de que los procesos de práctica pedagógica durante la formación adolece de elementos como: diseño y manejo de libros reglamentarios de diario parcelador, plan de clase y similares, lo cual implica el diligenciamiento continuo del denominado diario de campo en el cual se registra las evidencias, experiencias y actividades de todo tipo que desarrolla el maestro en formación, tal como se evidencia en el siguiente testimonio: “A mí me sirve el diario de campo, en primer lugar para tener claro qué es lo que voy a trabajar, qué objetivo tiene, cuáles son los logros y qué actividades voy a desarrollar”. (GD-1)¹⁰.

Otros de los aspectos comentados, es el relacionado con la metodología y específicamente lo referente a la estructuración de una clase. Durante la formación, uno de los procesos más significativos fue ejercitar continuamente el desarrollo de clase, estructuración de contenidos, formulación de estrategias y manejo de grupo: “Y eso cuando me hacían indisciplina me decía: tiene que buscar actividades para tenerlos entretenidos para que no le hagan desorden entonces eso profe a uno lo ponen a volar”. “Aunque un poquito de estrategias lúdicas y estrategias de aprendizaje innovadoras miramos con la profe de creatividad, ella fue la única que en toda la carrera que nos puso de tarea dictar una clase”. (GD-1).

Plan de Estudios: inconsistencias en el plan curricular. Se evidencia la necesidad de complementación de temáticas en el plan de estudios como: formación en primera infancia para manejar estrategias que le permitan al niño su formación integral desde el primer momento y la superación de trastornos del aprendizaje como lo afirma el siguiente testimonio: “tuve la necesidad de realizar el técnico en primera infancia por iniciativa propia, lo cual me brindó la oportunidad de desempeñarme en otros niveles y conocer y manejar la estrategia de cero a siempre” (GD-1). Se observa una tensión entre el proceso de formación formulado desde la Facultad de Educación respecto a las políticas educativas de los gobiernos de turno. Los entrevistados afirman que han desarrollado procesos de autoformación o autocapacitación, por cuanto el Estado no proporciona las condiciones para hacerlo.

Investigación. “En las instituciones en las que he trabajado nunca se menciona lo de investigación, además porque no hay tiempo para esta actividad. Tenemos tantas cosas por hacer que no sé en qué espacio se podría desarrollar investigación y además no tenemos las herramientas teóricas y metodológicas para hacerlo” (GD- 2)¹¹. La investigación es un aspecto ausente, en la mayoría de las instituciones; se observa que la cultura de la investigación no es una prioridad, ni una actividad habitual en la vida cotidiana del maestro.

¹⁰ Testimonios Grupo de Discusión No. 1 (GD-1).

¹¹ Testimonios Grupo de Discusión No.2 (GD-2).

Mecanismos de selección para el ingreso a la licenciatura. Es tradición en Colombia que para el ingreso a las licenciaturas se presentan, generalmente los puntajes más bajos obtenidos en las pruebas ICFES, por tanto la inquietud de los egresados es en el sentido de que estos puntajes al menos debería ser iguales a los exigidos en otras carreras como se evidencia en el siguiente testimonio: “Los puntajes para acceder a las licenciaturas deben ser iguales que las otras carreras, porque hay gente que no tiene la vocación de ser docente y como no pueden ingresar a otra carrera entonces el comentario es “vamos hacer una licenciatura” selección de estudiantes”. (GD-2). “Por qué no le exigen el puntaje de una ingeniería civil que sea el mismo para una licenciatura a ver qué tipo de profesores vamos a sacar”. (GD- 1)

En el desempeño profesional

Currículos poco pertinentes. A pesar de que las instituciones educativas diseñan y desarrollan un PEI bajo un modelo pedagógicos determinado, que no siempre es pertinente, en algunos casos los profesores no centran su atención en lo estipulado en este proyecto: “no interesa si los estudiantes aprendieron o no, solo interesa prepararlos para las pruebas de Estado, lo demás no cuenta” (GD-2).

Necesidades del servicio. Se reconoce que no siempre los perfiles estipulados en los programas de formación son aplicables en el desempeño profesional, por cuanto las necesidades del servicio obligan al maestro a cumplir con el desarrollo de determinadas áreas: “en el Colegio debemos cumplir con la asignación académica determinada por el Rector, sin importar el perfil de egresado” (GD-2).

Desmotivación en el ejercicio profesional. “Ningún incentivo parece ser suficiente para que el trabajo del maestro sea de calidad” (GD-1). La anterior afirmación demuestra el nivel de insatisfacción y del poco interés por ofrecer una formación integral a los estudiantes. Este es un elemento de profunda discusión que atañe no solamente a las instituciones formadoras, sino también a los empleadores y en general a las políticas salariales, de salud y de bienestar de los trabajadores de la educación.

Inequidades Salariales. Las políticas relacionadas con la escala salarial de los maestros en Colombia siempre ha generado tensiones y conflictos, pero en especial a partir de establecimiento del Decreto 1278 del 2002, que ha generado diferencias y desacuerdos entre los docentes como se afirma a continuación: “por lo general los docentes con salarios más altos son los antiguos, del Decreto 2277 del 79, ganan más y trabajan menos, porque tienen otros trabajos, actividades y responsabilidades para con la familia” (GD-2).

Cursos de cualificación. Este es uno de los aspectos más importantes que resaltan los egresados como vivencias cotidianas: “en el caso de las TIC tengo la experiencia de haber trabajado cuatro años en la escuela de san Vicente. Resulta que en la escuela todas las profesoras ya son de edad avanzada, entonces solicitaron una persona quien maneje el proyecto de computadores para educar y dotaron una aula ara preescolar, primero y segundo, esos eran los cursos que yo manejaba con los planes de clases que me entrego el colegio y con el acompañamiento de computadores para educar,” (GD-2). Se observa

para este caso particular que los docentes con ciertos años de experiencia no se comprometen al manejo de TIC: “vaya usted, y usted maneje eso”. Se deduce de lo anterior la necesidad de cualificación de los docentes de todos los niveles y áreas en el uso de TIC, lo cual incide directamente en la calidad de la formación de los estudiantes.

Ausencia de vocación profesional. La elección de la profesión docente no siempre surge libremente, en ocasiones el sujeto se ve presionado, bien sea por situaciones familiares, condiciones económicas o por otros factores como el puntaje ICFES, estando ausente de dicha elección la “vocación” o actitud hacia la profesión. Son frecuentes las experiencias y testimonios al respecto: “yo vivía en Leiva, y en la casa que vivía era la del rector y la esposa era profesora, llegaron allá en el año cinco profesores de filosofía, entonces ella me comentaba y dice: en nuestra época, nosotros estudiábamos primero por convicción. Ni ella, ni yo normalistas, porque las normalistas tienen un tiempo de antes de ser licenciados, dice que cuando ella llegó allá hace veinte años, nosotros llegamos a trabajar con ganas, hacer del colegio que sea mejor, que los niños tengas mejores oportunidades como las que hemos tenido nosotros que hemos vivido en las ciudades, pero viene los profesores de filosofía de la Universidad de Nariño egresados; no a mí no me gustan como me hablan los estudiantes me voy, no yo creo que me equivoque de carrera, no puedo con esos estudiantes no puedo manejar el grupo, no los muchachos aquí son muy complicados, no el colegio pide muchos requisito. Estas son las respuestas que dan para irse”. (GD - 1)

Evaluación de desempeños. “La nueva forma de evaluación del desempeño docente no parece ser coherente, es decir, dictar una clase y elaborar un video de la misma no es una evaluación integral, ya que sólo se da cuenta de un momento del desempeño en el aula, excluyéndose las demás actividades del maestro fuera del aula y en su relación con la comunidad” (GD- 1). Desaparece la denominada evaluación sanción y surge la evaluación diagnóstica formativa como una alternativa que tan sólo comienza a experimentarse.

Ingreso de profesionales no licenciados. “Si licenciado quiere decir tener licencia para ejercer la profesión docente en forma legal y el gobierno autoriza que otros profesionales también ingresen a la carrera docente, eso nos parece una burla y un despropósito por el educador colombiano” (GD- 2). El Decreto 2035 de junio 16 del 2005 del MEN autoriza los cursos de Pedagogía para los profesionales no licenciados que desean ingresar a la docencia, lo cual se constituye en una competencia insana y degradante para quienes cursan cinco años de estudios en la Universidad.

Satisfacción y reconocimiento como Maestro. “Sentirse reconocido y satisfecho por los resultados de nuestra labor se experimenta cuando la comunidad, padres de familia y exalumnos demuestran agradecimiento, afecto y confianza. Los ve uno como profesionales o en diversas tareas y oficios, como un resultado de los procesos de desarrollo que desde niños, luego jóvenes vivieron en su paso por la escuela” (GD- 1). En este contexto, la satisfacción laboral es muy relativa, sin embargo se constituye en una variable muy particular y significativa para muchos educadores.

Estrés docente. “Las condiciones socioeconómicas y laborales del maestro no siempre las mejores. Además de atender a su familia, debe desplazarse a su

lugar de trabajo durante varias horas y luego en la institución se convierte en un maestro todero, realiza múltiples actividades: aseo de la escuela, el restaurante escolar, atención a padres de familia, presentación avances de proyectos pedagógicos, atención a estudiantes, diligenciamiento del observador del alumno, diligenciamiento y entrega de boletines de evaluación, asistir a las reuniones, y además desarrollar las clases asignadas. Una sale de la jornada con la cabeza como una bomba, y así todos los días, hasta enfermarse (GD- 2). Esta situación es conocida en nuestro medio como “síndrome de *Burnout*, que consiste en la presencia de un padecimiento prolongado de estrés en el organismo debido a factores emocionales que se presentan en el trabajo que incluyen fatiga crónica, ineficacia, agotamiento físico y mental y falta de motivación absoluta por las tareas.

En cuanto a la segunda fase de los resultados, relacionada con el análisis documental se deduce que, teniendo en cuenta la Política Nacional de Formación de Educadores, la estructura curricular y el Plan de Estudios propuesto desde la Facultad de Educación, proyecta formar un maestro como persona sensible ante los problemas socioeducativos, con juicio crítico, creativo e innovador y comprometido con el cambio social; un profesional con competencias básicas, profesionales y ciudadanas, en función del ser, del saber y del hacer (Facultad de Educación, 1999). Estas pretensiones son evidentes cuando el currículo se flexibiliza con fundamento en los procesos formativos de los futuros Licenciados, de manera que se desarrolle el pensamiento crítico, el análisis de las causas, efectos y contradicciones de los fenómenos educativos y sociales, a la vez que articula sus saberes para intuir nuevos enfoques que generen soluciones asertivas; en síntesis se trata de que el maestro en formación visualice nuevos espacios de integración de sus saberes con la vida cotidiana, logrando articular lo académico con lo cultural y epistémico.

En consecuencia, la estructura curricular en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación se caracteriza por plantear, desde los microcurrículos del plan de estudios, componentes conceptuales entendidos como puntos de encuentro que permiten articular y complementar la formación específica del área tanto de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, como de Lengua Castellana y Literatura, y de éstas con el componente pedagógico (núcleo común en la formación del licenciado) con el propósito de que estos componentes sean armonizados con el eje de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII), en la cual se debe reflejar con mayor énfasis la esperada interdisciplinariedad (Facultad de Educación, 2009).

Cuando se alude a los propósitos de formación, se hace referencia, de una manera global, a la concepción básica del currículo como proceso investigativo en permanente construcción, es decir, se parte de una concepción holística e integral del currículo a nivel micro y macro, considerando en cada caso los factores esenciales que en ellos intervienen. Para el primer caso se hace referencia a la misión, visión y filosofía institucional, los servicios educativos que se ofrecen, los programas y proyectos institucionales y locales; en el segundo caso, hay que considerar las tendencias de desarrollo de las áreas de formación que ofrece la institución, los planes y programas a nivel nacional, las condiciones socioeconómicas y culturales. Del análisis y cotejo de estos dos aspectos se determinan de manera más precisa y confiable las necesidades reales, a partir de las cuales se derivan los propósitos de formación (López, 1996).

Por lo tanto el concepto de propósitos de formación está referido a “la descripción de características sustantivas que identifican y marcan la especificidad y peculiaridad del proceso, en consonancia con los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa” (López, 1996, p. 74). Lo descrito por los egresados significa que lo planteado por este autor se debe articular con el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta qué acciones realizar, qué problemas abordar, qué instrumentos y métodos utilizar, cuáles son las características de la población y del contexto social, entre otros. Así, un propósito de formación “debe ser prospectivo y apuntar hacia nuevas tendencias en el campo del conocimiento y la investigación de su objeto de estudio, integrado a la percepción holística de la realidad estudiada y a los propósitos del proyecto curricular alternativo” (p. 75).

Para los egresados, una de las características siempre presente en los procesos de formación es aquel referente, enfoque, principio o acción metodológica utilizada en la construcción del conocimiento entendido como diálogo de saberes, entendido éste, como bien lo menciona Ghiso (2000):

Como un tipo de “hermenéutica colectiva” donde la interacción, caracterizada por lo dialógico, re-contextualiza y re-significa los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades. (p. 1).

Otro de los resultados deja ver que uno de los indicadores que observó mayor trascendencia, en la reflexión sobre la realidad de aula, es el de la construcción del conocimiento, considerado éste desde los procesos formativos, educativos y pedagógicos, genéricamente denominado conocimiento escolar, categoría relevante en el contexto de las prácticas pedagógicas de los egresados.

Conviene advertir, que el conocimiento constituye una variable esencial y de fundamental trascendencia en la vida del ser humano, por lo que se dedica gran parte de la actividad en adquirir nuevos conocimientos. Es así que en todas las sociedades, el propósito central de los adultos es propiciar que los niños adquieran los conocimientos indispensables y útiles para la vida en sociedad y para su pervivencia, para lo cual se desarrollan procesos de socialización sistemática de conocimientos y experiencias de la generación adulta a la generación de jóvenes, como lo señalara el sociólogo francés Émile Durkheim (1976).

Por otra parte, es pertinente recordar que el conocimiento es producto de la actividad social que se genera, se mantiene y se propaga en el intercambio e interacción con los otros. El aislamiento no permite que el ser humano se desarrolle como tal, dependemos de los demás para la mayor parte de las actividades cotidianas y hacemos uso de los conocimientos que ya circulan en la sociedad, de saberes que poseen los otros, y nosotros los incorporamos a través de procesos de aprendizaje, de apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas.

En este contexto de análisis, se parte de reconocer tres tipos de conocimiento, el científico, el escolar y el cotidiano, los cuales se desarrollan en tres escenarios diferentes. Antes de la escolarización el ser humano utiliza teorías implícitas que

sustentan sus puntos de vista respecto del mundo que le rodea a partir de las cuales se toman decisiones y actúa. Este conocimiento es espontáneo y ligado a su experiencia, no requiere de mecanismos de indagación complejos, por el contrario busca su utilidad pragmática y eficaz para interpretar su entorno. En segundo lugar, el conocimiento escolar supone un proceso de cambio del conocimiento cotidiano al científico, lo cual implica que el estudiante debe sustituir, integrar y reinterpretar su conocimiento cotidiano previo de acuerdo con nueva información presentada. El estudiante recibe unos contenidos seleccionados que no tienen el propósito de descubrir nada nuevo para responder a las urgencias del entorno, sino más bien para propiciar una reflexión y encontrarle sentido a su aprendizaje, es decir desarrollar competencias, valores y reconstruir el conocimiento útil para su vida. Finalmente, el conocimiento científico busca la certeza y exactitud en el conocimiento, dirige toda su actividad con el propósito de comprobar la veracidad de los argumentos, y es un conocimiento que se construye sistemáticamente a fin de descubrir nuevos conocimientos.

Con respecto al análisis sobre el perfil del educador, se reconoce que es un proceso complejo que implica considerar dos posiciones: ya sea desde la perspectiva de los procesos modernizantes¹² que responde al enfoque globalizador que privilegia lo económico sobre el Ser, o desde la perspectiva crítica, transformadora y humanista, caracterizada por la multiplicidad, la diversidad, la restitución del valor del Otro, como manifestaciones contrarias la modernidad que desafían y ponen en crisis “lo moderno” y generan movilización social. En esta perspectiva y como resultado taxativo, queda expresa la preocupación sobre la función del maestro hoy; es la de convertirse en mediador de aprendizajes que sirva a los estudiantes para su formación a lo largo de la vida, no limitarse a la simple explicación de contenidos y a la evaluación de resultados.

Por otra parte, los contextos y escenarios sociales que rodean la vida de las nuevas generaciones, exigen repensar el sentido y naturaleza de la formación del maestro en todas sus dimensiones y etapas, desde la selección de quienes aspiran a ingresar a la formación inicial, pasando por el diseño de programas curriculares pertinentes¹³, la selección del profesorado para esta formación, la evaluación, seguimiento y reconocimiento de los méritos docentes relacionados con la docencia, la investigación y la innovación. El eje fundamental de la formación docente para los nuevos tiempos, vuelve por sus antiguos fueros, como lo afirma Pruzzo (2002, p. 10) “desde las antiguas observaciones y prácticas de la enseñanza, pasando por las residencias, hasta recalcar en las ayudantías”, las bases fundamentales de la formación siguen siendo las mismas, pero resignificadas, así por ejemplo, la experiencia, las vivencias, la autocrítica y el compromiso, son elementos que no deben estar ausentes.

¹² Al respecto, para Habermas (2008) “la modernidad es un proyecto inacabado”. El discurso filosófico de la modernidad se fue formando a lo largo del tiempo mediante el aporte de múltiples perspectivas y de diversos acentos.

¹³ Según Pruzzo (2002, p. 119), “Los planes de estudios de los profesorados, en la actualidad conciben la formación docente como una secuencia de materias pedagógicas teóricas que se desarrollan paralelamente a la formación en la especialidad y terminan en una Residencia Pedagógica al finalizar la carrera. Es una clara concepción epistemológica que prioriza la adquisición de cuerpos teóricos previos que luego podrán transferirse linealmente a la práctica”.

Entre los hallazgos más significativos de esta categoría de análisis referida a la formación de educadores, está la de armonización que se debe dar entre aquellos elementos que fundamentan los programas de licenciatura: propósitos, perfiles y planes de estudio, como se ilustra en la Figura 4. Se enfatiza en que estos tres elementos del programa de formación de licenciados están en permanente conjunción y aproximación entre necesidades, intereses, expectativas, perfiles planteados en los programas y la operatividad del plan de estudios reflejado en la articulación entre saber pedagógico, saber específico y el componente de práctica pedagógica como eje fundamental.

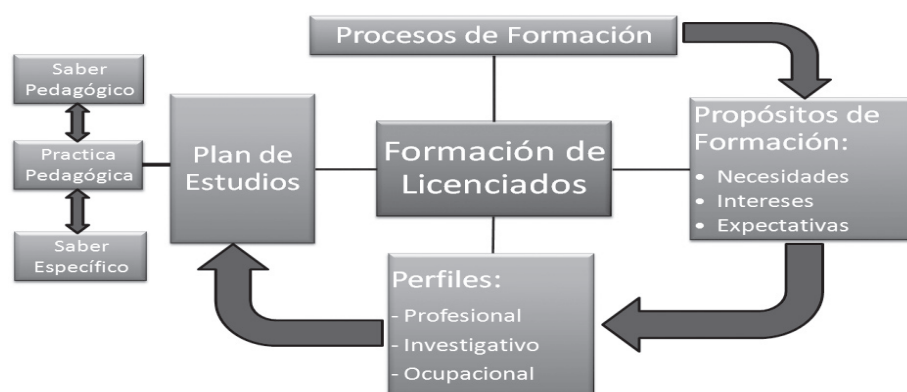


Figura 4. Formación de educadores.

La tercera fase hace referencia a los resultados sobre el proceso de evaluación y campos de desempeño docente de los egresados, quienes relataron que una de las dificultades en su quehacer cotidiano es atender al desarrollo de todas las áreas del conocimiento con sus respectivas asignaturas del plan curricular, según lo establecido en la Ley General de Educación (MEN, 2001, Artículo 23)¹⁴. Lo anterior permite inferir, que en los programas de formación es necesario hacer énfasis en la preparación pedagógica, didáctica y metodológica para el manejo de las diferentes disciplinas por parte de los egresados, cuando son requeridos para desempeñarse en el nivel de preescolar y básica primaria, en los diferentes contextos escolares, especialmente en el manejo de la denominada “escuela unitaria” o multigrado. Situación similar suele presentarse en la Educación Básica Secundaria y Media, niveles en los cuales, por necesidades del servicio, se ven obligados a desempeñarse en áreas diferentes para las cuales fueron formados.

De otra parte, lo descrito sugiere que dicha preparación tenga en cuenta el tipo de población y el contexto en el cual se desempeña el egresado, por ejemplo: población urbana, rural, etnias, comunidades afro; y sumado a lo anterior, el modelo pedagógico (Escuela Nueva); y las características del Proyecto Educativo Institucional. Por otra parte, los egresados manifiestan que la práctica pedagógica en el ejercicio profesional implica un constante aprendizaje y reconocen la importancia que representa este proceso para el

¹⁴ La Ley General de Educación, 115 de 1994 en el Artículo 23 establece las nueve áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento: educación artística, educación ética y en valores, ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales (historia, geografía, constitución política y democracia), educación física recreación y deportes, educación religiosa, humanidades lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas, tecnología e informática.

desarrollo social. Encuentran que lo establecido en la misión de cada uno de los programas de licenciatura (PEP), es coherente con la formación recibida, la cual es orientada desde los propósitos de formación, perfiles y planes de estudio, reflejado en la caracterización del egresado: el compromiso con la enseñanza, ser interlocutores éticos, críticos, reflexivos y dispuestos a la transformación del contexto educativo regional, nacional y global (Facultad de Educación, 2009).

Igualmente, los egresados reconocen que existe coherencia entre los lineamientos propuestos por el MEN y las formulaciones descritas tanto en el Proyecto Educativo de Facultad (2014), como en los Proyectos Educativos de los Programas (Facultad de Educación, 2009) de las licenciaturas objeto de este análisis, en consecuencia:

Los programas de formación de educadores en el nivel inicial propician el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza. Su labor educativa está dirigida a la formación de sujetos educadores que centralizan su acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje. (MEN, 2013, p. 78).

Entre los resultados se enfatiza sobre los espacios de reflexión generados en el contexto del desempeño de los egresados, a partir de los elementos teóricos y metodológicos recibidos durante su formación a través de la PP11, y relacionados con los saberes esenciales que plantea el MEN (2013) como:

Saber qué es lo que se enseña, cómo se procesa y para qué se enseña; saber enseñar la disciplina; saber cómo aprenden los alumnos y establecer las diferencias que afectan los aprendizajes; saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje; saber monitorear y evaluar el progreso del estudiante; saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos; saber articular su práctica pedagógica a los contextos; saber trabajar en equipo; estar comprometido con los logros de los aprendizajes de sus estudiantes; saber emplear apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de aprendizaje; y estar comprometido con la autoevaluación y el mejoramiento continuo personal e institucional. (p. 113).

Atendiendo a los resultados descritos anteriormente, los egresados plantean una serie de recomendaciones, propuestas y sugerencias, de las cuales se deduce un plan de mejoramiento (ver Tabla 1) como respuesta a los planteamientos hechos sobre necesidades de cualificación permanente y acciones de interacción con la Facultad de Educación. El mencionado plan contiene programas, proyectos y acciones que conducen a la consolidación articulada de los anhelos y horizontes surgidos entre los egresados participantes en los talleres ya anunciados. En coherencia con esta propuesta, el MEN ha expedido el Decreto 2450/2015, por el cual reglamenta condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación de registro calificado de los programas de licenciatura en Colombia y en el Artículo 2.5.3.2.11.2., numeral 13, determina que:

Las instituciones de educación superior deben definir el impacto que los licenciados o profesionales de los programas enfocados a la educación registran en sus campos de acción en relación con los conocimientos adquiridos, práctica docente realizada, su vinculación laboral, el desarrollo investigativo efectuado (...).¹⁵

¹⁵ Para mayor información consultar Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, programa de egresados.

Tabla 1. Plan de mejoramiento para egresados

Programas	Proyectos	Acciones
Vida cotidiana del maestro	Experiencias de aula	- Identificación y selección de experiencias significativas; dificultades, logros y necesidades - Replica de algunas experiencias en otros contextos
	Relaciones maestro-comunidad y entorno	- Identificación de formas de relación maestro-comunidad –entorno - Verificación de formas relación maestro – comunidad-entorno que se plantean institucionalmente
Fortalecimiento del proceso de Práctica Pedagógica Integral e Investigativa	Proyecto de formación en gestión y planeación curricular	- Incluir en los planes de estudio componentes relacionados con gestión y planeación curricular - Valorar el impacto de este componente en el desarrollo de la Práctica - Implementar un seguimiento a los procesos
	Proyecto de desarrollo sobre el proceso de evaluación de los estudiantes de la Facultad de Educación	- Conformar una mesa de discusión permanente sobre teorías, enfoques y métodos de evaluación de los aprendizajes - Implementar estrategias de evaluación aplicables en el contexto de la formación
Fortalecimiento de procesos lecto-escriitores	Proyecto de desarrollo: Procesos lecto-escriitores como fundamento de la formación del licenciado	- Diagnóstico de necesidades lecto-escriitoras - Desarrollo de actividades tendientes a fortalecer las competencias lecto-escriitoras
Resignificación de criterios de selección de docentes y estudiantes	Criterios de selección de docentes	- Proponer nuevos criterios para la selección de docentes coherente con los perfiles de formación - Redefinir procesos de convocatorias para la selección de docentes
	Criterios de selección de estudiantes	- Proponer nuevos criterios para la selección de estudiantes coherente con los propósitos de formación - Implementar procesos de seguimiento al desarrollo de competencias propias de la profesión docente

Consolidación de las interacciones Egresados – Facultad de Educación	Asociación de egresados	-	Dinamizar las funciones y responsabilidades de los miembros de la junta de la asociación de egresados
	Encuentros de cualificación	-	Promover programas de cualificación a través de: seminarios, foros, talleres y similares
	Actualización de base de datos y sistemas de comunicación	-	Propiciar la comunicación directa y permanente con los egresados, generando espacios a través de redes sociales, sitio web, revista y radio

4. Discusión

A partir de los resultados de la investigación se infiere que el tema de la formación de educadores en Colombia, como en otros países, ha generado permanente reflexión, polémica y discusión en todos los niveles de la sociedad por el hecho de la responsabilidad que siempre se le ha otorgado al profesional de la educación; así mismo se reafirma el hecho de que el tema merece atención, seguimiento y valoración permanente por parte de los gobiernos a través del establecimiento de políticas más coherentes con el quehacer pedagógico de maestro.

No es novedad hacer referencia aquí que la formación de maestros ha sido cuestionada a todo nivel, poniendo en evidencia, no siempre explícita, sus múltiples carencias, dificultades y falta de cualificación. Frente a la diversidad de reclamos por el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, surge indiscutiblemente el de la formación como elemento clave, en el entendido de que ésta debe estar adscrita a un proyecto político-cultural que responda a los intereses y necesidades de la sociedad. Como lo sugiere De Tezanos (2006, p. 30), pensar sobre la formación de docentes no debe ser el resultado de “una visión inmediatista acerca de sus posibles alternativas y requiere de un análisis sobre los fundamentos esenciales que la sustentan y dirigen”, en consecuencia, pensar en la formación de los docentes implica prospectar un proyecto de sociedad orientado a superar las desigualdades políticas, económicas y culturales.

Por lo tanto, la conceptualización de los propósitos de formación está referida a “la descripción de características sustantivas que identifican y marcan la especificidad y peculiaridad del proceso, en consonancia con los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa” (López, 1996, p. 74). Lo descrito significa que lo planteado se debe articular con el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta qué acciones realizar, qué problemas abordar, qué instrumentos y métodos utilizar, cuáles son las características de la población y del contexto social, entre otros. Así, un propósito de formación “debe ser prospectivo y apuntar hacia nuevas tendencias en el campo del conocimiento y la investigación de su objeto de estudio, integrado a la percepción holística de la realidad estudiada y a los propósitos del proyecto curricular alternativo” (p. 75).

La discusión sobre los perfiles comienza cuando se plantean interrogantes como: ¿cuál es el paradigma ideal de ser humano?, ¿qué tipo de sociedad queremos formar?, ¿qué tipo de educación se requiere para esa sociedad?, ¿por

qué y para qué la escuela?, ¿qué tipo de escuela debemos organizar, y cómo nos organizamos para dinamizarla? Sin lugar a dudas, estas y otras inquietudes son esenciales para guiar el horizonte, no sólo de quienes están en la educación y hacen de ella un proyecto de vida, sino especialmente para quienes aspiran a formarse como maestros, ya sea en las escuelas normales o en las facultades de educación. En consecuencia, la reflexión sobre la formación del maestro debe partir de la pregunta esencial: ¿qué tipo de maestro se necesita formar para la región y para el país?

Construir el perfil del maestro para estos tiempos, requiere, entonces pensar en otra escuela, con prácticas distintas y por tanto con objetivos distintos. Pensar la escuela, la educación y la pedagogía de manera distinta es ir más allá de sus prácticas, más allá de lo material y evidente, es reflexionar sobre los sujetos que habitan en ella (en la escuela), que conviven e interactúan diariamente (maestros, estudiantes, directivos, padres de familia); también pensar en quienes formulan las políticas educativas y en aquellos que tienen el poder de decisión y acción sobre la escuela.

Ante estos planteamientos, la construcción del perfil del maestro debe pasar por la reflexión sobre ¿cuál es el sentido de su formación?, ¿podemos quedarnos en la Pedagogía como saber fundante?, ¿el saber central del maestro debe ser la didáctica?, ¿lo que produce el maestro, o sea la didáctica, es mucho más que aplicar un método de enseñanza?, ¿qué le corresponde a la Pedagogía, la enseñanza o la formación?

La discusión sobre estos interrogantes debe llevarnos a repensar en la profesión docente, en el contexto de los nuevos escenarios nacionales y mundiales, rodeados de complejidades e incertidumbres. En esta perspectiva es “poder pensar los establecimientos educativos más allá de las teorías de la reproducción” (...), “se requiere entonces repensar la formación del profesorado y sus posibilidades para incidir en el desarrollo de las actitudes críticas y reflexivas” (Pruzzo, 2002, p. 18). Por otra parte, Pérez (2010) orienta la discusión para responder a la insatisfacción generalizada de la sociedad frente a la calidad de los sistemas educativos, ya que existe la sensación de que la escuela actual se acomoda más a las exigencias del siglo XIX que a los retos del siglo XXI. Esta situación se refleja a través del abandono, el fracaso escolar y el rendimiento académico del estudiante el cual está influenciado por las necesidades socioeconómicas y culturales de la familia; por otra parte, la irrelevancia de gran parte de los contenidos que ofrece la escuela considerados poco pertinentes para el estudiante en la solución de problemas de la vida diaria.

Pero ante todo, lo esencial en las polémicas sobre los perfiles, es tratar de analizar y dar cuenta de las especificidades del acto de formar un educador, de tal manera que sea posible distinguir entre la formación de un matemático, un químico, un físico, un psicólogo con la de un maestro. Este interrogante sobre la especificidad en la formación descansa sobre la posibilidad de encontrar la diferencia teórica y práctica en un contexto cada vez más diverso, más crítico y de mayores incertidumbres. Un concepto aproximado sobre perfil profesional cercano a lo dilucidado en esta investigación es retomado de Sánchez y Jaimes

(1985, p. 162) que al respecto lo describe como un: “conjunto de roles, de conocimientos, habilidades destrezas, actitudes y valores necesarios que posee un recurso humano determinado para el desempeño de una profesión conforme a las condiciones geo-socio-económico-cultural del contexto donde interactúan”.

En consecuencia, la creciente insatisfacción social presiona a los sistemas educativos por la reforma de los mismos; se precisa la búsqueda de nuevas concepciones curriculares, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuevas formas de interpretar el rol y la formación de los maestros; lo anterior, a pesar de las continuas y poco satisfactorias reformas educativas propuestas por los gobiernos de turno, que no garantizan respuestas radicales a problemas sociales.

El desafío actual para el maestro, según Domínguez (2003 pp. 29-47) en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, es múltiple: Un primer desafío es “preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea, en la era de la información y la incertidumbre”, lo cual requiere del diseño de un curriculum abierto, flexible, basado en situaciones reales, inciertas, complejas y problemáticas. Un segundo desafío es referido a la misión del maestro, la cual no se debe limitar sólo a “enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino a construir, modificar, reformular de manera crítica y creativa los conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y habilidades de los estudiantes”. En consecuencia, la formación inicial del maestro exige una profunda transformación orientada a formar profesionales de la educación “expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento” y paralelamente, “comprometidos y competentes” para estimular y acompañar el aprendizaje de los estudiantes. Y, finalmente, se exige del maestro, “un conocimiento profundo de lo que quiere enseñar; pasión por el saber; amor por ayudar a aprender; conocimiento de cómo aprenden los estudiantes; conocimiento y uso de múltiples recursos y formas de enseñar; formas posibles de organización de actividades y contextos; formas de evaluar procesos y productos; desarrollo de saberes, habilidades, y actitudes profesionales para estimular y motivar el aprendizaje”.

Por otra parte, el debate sobre la formación de educadores en Colombia, también alude a las políticas del MEN que sobre evaluación docente realizan en el contexto nacional. Desde la perspectiva de los educadores y egresados, ésta se ha convertido en “evaluación sanción”, lo cual no contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en tanto que este enfoque de evaluación no permite la promoción de los educadores en el ámbito de su desempeño. Las evaluaciones que se realizan dentro del sistema con fines de ascenso, no aporta a los docentes evaluados información sobre sus fortalezas y debilidades, y no ofrece a las Instituciones Educativas ni a los Rectores orientaciones sobre el desempeño, los procesos y los logros de sus profesionales. Sobre este aspecto, recientemente el MEN ha formulado la denominada evaluación diagnóstica formativa para los docentes del decreto 1278 / 2002, que “valora la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula” (Decreto 1757/2015, Artículo 2.4.1.4.5.3).

Dado lo anterior, el actual sistema de evaluación no permite mejorar el desempeño docente, ni el impacto de éste sobre la calidad. Para que la evaluación

tenga impacto en la calidad es necesario que el evaluado aprenda de ella y que el evaluador haga retroalimentación a partir de los resultados obtenidos. La mejora de la calidad de la educación requiere del análisis de los resultados de las evaluaciones de desempeño docente que deriven en recomendaciones para las facultades de educación, las unidades formadoras de educadores y secretarías de educación.

Atendiendo a lo dicho respecto a evaluación de las competencias desarrolladas por los egresados, es pertinente hacer alusión a los procesos de práctica pedagógica, las cuales se “constituyen tanto en una forma de adquirir destrezas y habilidades como una demostración de que estas finalmente se adquirieron” (Gaitán, 2005, p. 9). Para el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, los planes de estudio en sus diferentes programas de licenciatura, reflejan que éstas prácticas han sido una fortaleza permanente a través del tiempo (Facultad de Educación, 2014).

En tal sentido, en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño se considera la PPII como: un proceso complejo de acciones, de aplicación y reflexión sobre el quehacer pedagógico, que le permiten al futuro licenciado, el conocimiento del entorno escolar, su problemática, su caracterización, con la posibilidad de proponer posibles soluciones a problemas pedagógicos y educativos a través de proyectos de investigación, como una de las opciones que ofrece la universidad. La práctica pedagógica se constituye en un espacio preferencial de los maestros en formación, que permite comprender e interpretar los contextos escolares mediante el contraste entre teoría y realidad educativa. En este mismo contexto de las reflexiones sobre la formación del profesorado, particularmente en los debates sobre la práctica pedagógica, Pérez (2010) al respecto afirma que:

La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos. La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad. (p. 42).

Finalmente, investigar los procesos educativos que se desarrollan en la práctica pedagógica de los estudiantes de la Facultad de Educación, buscan profundizar en el conocimiento del que hacer pedagógico desde la realidad de los fenómenos que se viven, además propician un análisis de la relación entre los elementos que configuran esa realidad educativa para tomar decisiones determinantes y mejorar el proceso (Martínez, 2007). En esta medida, se ve la necesidad de estar en constante comunicación con los egresados de la Facultad de Educación para que desde sus experiencias en el ejercicio de la profesión docente se pueda determinar cuáles son esas realidades educativas a las que se ven enfrentados y cuáles son las perspectivas en educación que puede asumir la Facultad desde sus programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y el programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura.

Desde la mirada de Carrillo (2002), la realidad educativa “es un fenómeno temporal y espacial, es un proceso transcendental y a la vez un hecho concreto en el que confluyen diversos elementos estructurales y súper-estructurales, materiales y humanos” (p. 2), estas realidades educativas se ven reflejadas desde los diversos cambios sociales que se dan dentro de la sociedad y a la vez en los comportamientos de los ciudadanos y en la dinámica de las instituciones educativas. Por tanto, los docentes se enfrentan a responder a esa amplia demanda educativa de la sociedad actual, ya que se ve inmerso tanto en los procesos de enseñanza de contenidos curriculares como en las características cambiantes de la sociedad.

Concluyendo este apartado, resulta significativo mencionar la exigencia de la sociedad de articular la formación de competencias básicas de los futuros licenciados con las necesidades y urgencias socioeducativas de los escolares, posibilitando a los egresados contrastar el “saber qué hacer ante cambios, de desafíos y problemas deseables y no deseables, observables y no observables” (Cullen, 1996, p. 20) dentro de su desarrollo profesional; por otra parte, la vinculación con el desarrollo personal (cognitivo-práctico-social) para una participación activa y generadora de nuevas alternativas frente a los procesos educativos. Al respecto la misma autora afirma que:

La formación de competencias necesita intencionalidad educativa. No son una mera cuestión de desarrollo. Es necesario definirlas, es necesario aprenderlas, es necesario construirlas. Porque las competencias son saberes sociales e históricos, que si no se enseñan no se aprenden, y si se aprenden, entonces sí funcionan como sistemas abstractos de reglas, capaces de generar nuevos saberes sociales e históricos. Es decir, nuevas formas inteligentes de desempeñarse eficaz y correctamente. (p. 21).

En este orden de ideas, según Celis, Díaz y Duque (2013, p. 28) en su estudio sobre la enseñanza como profesión, afirman que la profesión de maestro “requiere no solo de una formación determinada, sino de principios, actitudes, ritos y buenas prácticas, para producir didácticas en las disciplinas que hagan posible que los estudiantes aprendan efectivamente lo que deben aprender, cuando deben aprenderlo”.

Lo propuesto por estos autores se orienta a considerar que las prácticas se convierten en habilidades que las personas desarrollan en el transcurso de su vida personal y profesional, posibilitando el desarrollo de cierto tipo de competencias cognitivas que viabilizan en el saber conocer, a partir de aptitudes y actitudes que forman el deber ser de las personas facilitando un adecuado desarrollo de la actividad que realicen en un contexto determinado.

En virtud de lo anterior, un maestro es valorado y reconocido por la manera como lleva a cabo su práctica pedagógica, a través de la cual se pone en evidencia la razón de ser del mismo docente, pues se trata de una cuestión de disposición humana que va más allá de la replicabilidad de técnicas. En ese sentido, la práctica pedagógica no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política (Barragán, 2012, p. 25).

5. Conclusiones

Persiste el dilema entre los procesos de formación y las realidades vividas por los egresados de las facultades de educación, razón que justifica la necesidad de plantear y desarrollar una nueva perspectiva desde la formación inicial y permanente de los educadores en Colombia. Aunque se ha avanzado en muchos aspectos de la vida escolar y el desempeño del maestro, aún se evidencian crisis incuestionables sobre su formación en diferentes aspectos, que para conocerlas implica analizar los aciertos, las falencias y las oportunidades de desarrollo, formulando soluciones que involucre esfuerzos cooperativos e interinstitucionales de largo plazo. Así, por ejemplo, los sistemas sociales, económicos, políticos y culturales se constituyen en fuertes condicionantes de la formación, reflejados en una serie de fuerzas en conflicto, que aparecen como responsables de las dificultades y apuros de la profesión de enseñar.

Con mucha frecuencia el análisis sobre la crisis de la formación de maestros se hace a partir de la pérdida de ciertos atributos que habían estado presente en algún momento, entre otros la desprofesionalización de la carrera docente, la pérdida de autonomía, la pérdida del status social del maestro, el deterioro en el dominio de los conocimientos en el campo disciplinar y pedagógico, la escasa formación en competencias básicas y específicas para responder a las necesidades educativas y sociales de las comunidades; sin embargo, no se trata de dar respuestas a tales falencias, sino de propiciar debates, preguntas, desafíos y propuestas con el objetivo de reconstruir las contradicciones y conflictos a los que el modelo tradicional intentó dar respuesta.

Es cada vez mayor la exigencia que recae sobre la escuela y, en general, sobre el sistema educativo, a través de posturas políticas y teóricas que configuran el perfil del docente como un profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de las situaciones escolares como parte de su labor pedagógica. En tal sentido, el rol del docente en una sociedad como la actual trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico cerrado, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía.

Además, se requiere una evaluación de desempeño integral que incluya las competencias del docente en su proceso formativo y que oriente al país en los ajustes que habría que hacerle a los procesos educativos, esto ayudaría a enfrentar el problema de una educación de baja y desigual calidad como la que se ha dado hasta el momento; por tanto, se requiere estimular a los docentes comprometidos, dedicados y preocupados por la formación integral de los estudiantes.

El actual sistema escolar en Colombia, desde el preescolar hasta la Universidad, se ve afectado por importantes transformaciones debidas a los cambios vertiginosos que experimenta el entorno social y cultural y a la par de estas tendencias están las nuevas políticas en educación que se vienen planteando desde el MEN. Por tanto, los docentes deben enfrentarse a una amplia demanda educativa que

implican los procesos de enseñanza de las diferentes disciplinas y los continuos cambios de la sociedad, lo cual indica, que las facultades de educación estén en contacto con sus egresados para obtener información sobre su quehacer, lo que determina su realidad que lleve a tomar decisiones transformadoras.

El estamento de los egresados se constituye en uno de los actores fundamentales para la mejora en la calidad de la formación de los futuros licenciados, situación que emplaza a las facultades de educación a definir los mecanismos más adecuados para el registro, seguimiento, ubicación y desempeño profesional, lo cual debe ser contrastado con el perfil propuesto en los programas de formación. En consecuencia, para determinar el impacto de los programas, se requiere establecer estrategias de comunicación permanente, por una parte, y el diseño y desarrollo de actividades de formación continuada, por otra, para lo cual se hace necesaria la consolidación de las asociaciones de egresados de las facultades de educación.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Alvarado, S. (1996) *Métodos de investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Medellín: CINDE.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Barragán, G. (2012). *Práctica Pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Bravo, C. (2002). El Concepto de Formación Pedagógica: Tradición y modernidad. *Revista Ciencias Humanas*, (30). Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/bravo.htm>
- Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo...". *Novedades Educativas*, (62).
- Carrillo, J. (2002). *Las motivaciones psicosociales de un modelo evaluativo del comportamiento laboral de docentes de Centros Educativos en la USE No.1 de Cerro de Pasco*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Magisterio.
- Celis, J., Díaz, B. y Duque, M. (2013). La enseñanza como profesión: un factor fundamental para promover el tránsito entre la Educación media y la Educación superior. *Revista Internacional Magisterio*, (64).
- Consejo Regional de Educación Superior (CRES). (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe Cartagena de Indias*.
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Domínguez, G. (2003). En busca de una escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 29-47.

- Durkheim, E. (1976). *Educación y sociología*. Bogotá: Editorial Babel.
- Facultad de Educación, Universidad de Nariño. (1999). *Proyecto Educativo Facultad de Educación*. San Juan de Pasto: la Institución.
- Facultad de Educación, Universidad de Nariño. (2009). *Proyecto Educativo de Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- _____. (2014). *Proyecto Educativo de Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- _____. (2014). *Proyecto Educativo Facultad de Educación*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: MacGraw-Hill.
- Frola, P. (2011). *Maestros Competentes, a través de la Planeación y la evaluación por competencias*. México: Editorial Trillas.
- Gadamer, H. (2001). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gaitán, C. (2005). *Prácticas pedagógicas en la universidad*. Pontificia Universidad Javeriana: Facultad de Educación.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la Diversidad. Diálogo de Saberes una Práctica hermenéutica colectiva*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2008). *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- López, N. (1996). *Modernización Curricular de las Instituciones Educativas*. Bogotá: Editorial Libros y Libres S.A.
- Martínez, A. (2007). *La investigación en la Práctica Educativa: Guía metodológica de investigación para el Diagnostico y Evaluación en los Centros Docentes*. CIDE.
- Ministerio de Educación Nacional (MEM). (1998). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*. Santafé de Bogotá: Serie documentos especiales.
- _____. (2001). *Ley General de Educación, Reforma Educativa, indicadores de logro curriculares*. Bogotá, D.C: Ediciones Lito Imperio.
- _____. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: Mineducación, Prosperidad para Todos.
- Niño, L. y Díaz, R. (2010). *La Formación de Educadores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

- Ortiz, R. y Suárez, J. (2009). *La Formación de Maestros y la Noción de Maestro Investigador. Un espacio para la reflexión y el debate*. Medellín. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de Antioquia.
- Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Pruzzo, R. (2002). *La transformación de la formación docente: de las tradicionales residencias docentes a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- Sánchez, B. y Jaimes, R. (1985). *Entropía curricular*. Reto para la educación del siglo XXI. Maracay-Venezuela: Editorial Universitaria.
- De Tezanos, A. (2006). *El Maestro y su Formación, tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica; Editorial Magisterio.
- Torres, A (2001). *Ser maestro: su elección, sus sueños y sus realizaciones. Un estudio etnográfico de los maestros de Nariño y Putumayo*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *La formación de los docentes en colombia, un estudio diagnóstico*. Bogotá, D.C., UNESCO-IESALC.

Criteria

El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto*

Fecha de recepción: 13/04/2015
Fecha de revisión: 15/05/2015
Fecha de aprobación: 22/08/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Morales, O., Valverde, Y. y Valverde, O. (2015). El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto. *Revista Criterios*, 22(1), 155-169.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria: Un estudio de caso de dos instituciones de Pasto*.

*✉ Enfermera; Especialista en Paciente Crítico; Magíster en Pedagogía; docente de la Facultad Ciencias de la Salud, Programa de Auxiliares de Enfermería, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: hnaom52@yahoo.es

** Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemática Creativa e Informática; Especialista en Pedagogía; Magíster en Pedagogía; docente Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: yasovari@hotmail.com yvalverde@umariana.edu.co

*** Asesor. Doctor en Educación; Magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria; Especialista en Computación para la Docencia, y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas; Economista. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: ovalverde@umariana.edu.co

Hna. Omaira Morales Ortiz*✉
Yanet del Socorro Valverde Riascos**
Oscar Olmedo Valverde Riascos***

Resumen

En el presente artículo se presenta los resultados de la caracterización del significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas de la ciudad de San Juan de Pasto. La metodología se enfocó en el *paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo y de tipo descriptivo comprensivo*. En cuanto a los resultados, indican que las prácticas evaluativas del profesorado de primaria de las dos instituciones educativas son de tipo constructivistas, con un apoyo en la medición de los objetivos de la materia. En conclusión, los hallazgos aportaron sustancialmente a la teoría del conocimiento práctico de la evaluación en las dos instituciones.

Palabras clave: aprendizaje, constructivismo, enseñanza, prácticas evaluativas, significado.

The meaning of the evaluation practices of primary school teachers of two educational institutions in San Juan de Pasto

Abstract

The article presents the results of the characterization of the meaning of the evaluation practices of primary school teachers of two educational institutions in San Juan de Pasto, Colombia. The methodology was qualitative with an interpretive approach and comprehensive descriptive. The results indicate that the evaluation practices of primary teachers of the two educa-

tional institutions are constructivists with a support on the measuring of the objectives of matter. In conclusion, the findings contributed substantially to the theory of practical knowledge of evaluation in the two institutions.

Key words: learning, constructivism, teaching, assessment practices, meaning.

O significado das práticas de avaliação de professores do ensino primário de duas instituições educacionais em San Juan de Pasto

Resumo

O artigo apresenta os resultados da caracterização do significado das práticas de avaliação de professores do ensino primário de duas instituições educacionais em San Juan de Pasto, na Colômbia. A metodologia foi qualitativa, com uma abordagem interpretativa e descritiva compreensiva. Os resultados indicam que as práticas de avaliação de professores primários das duas instituições educacionais são construtivistas, com um suporte sobre a medição dos objetivos da matéria. Em conclusão, os resultados contribuem substancialmente para a teoria do conhecimento prático de avaliação nas duas instituições.

Palavras-chave: aprendizagem, construtivismo, de ensino, práticas de avaliação, significado.

1. Introducción

Uno de los hechos o acontecimientos más significativos dentro del aula de clase es el significado de las prácticas evaluativas, por lo que es fundamental abordar y comprender aquellos fenómenos implícitos en el acto evaluativo dentro del aula, para posteriormente, reflexionar e indagar en contextos más complejos y amplios. El comprender las particularidades propias de la interacción educativa establecida dentro del significado de las prácticas evaluativas hace posible una triada entre conocimiento, docentes y estudiantes, en donde se devela la importancia de verificar y validar el proceso de enseñanza-aprendizaje, centradas en la formación humana y con responsabilidad social.

En coherencia con lo anterior, el accionar docente debe estar orientado hacia un proceso de reflexión pedagógica, en donde se analice sus prácticas evaluativas desde su ser y quehacer, mejorando la interacción con los estudiantes, concretando procesos evaluativos de calidad, válidos y pertinentes.

El principal interés por indagar sobre el significado de las prácticas evaluativas en el contexto de básica primaria, y principalmente, en las Instituciones Educativas Madre Caridad Brader (M) y el Liceo de la Merced Maridiaz (L), radicó en la construcción de procesos evaluativos de calidad, que respondan a las necesidades institucionales, contextuales y formativas, vinculando estrechamente el accionar valorativo con el modelo pedagógico de las instituciones; es decir, es vital conocer cómo los docentes están orientando sus prácticas evaluativas e idear cuáles acciones de intervención son las más precisas y justas para hacer de este proceso un hecho significativo.

El profesor de básica primaria es un sujeto que dinamiza los procesos de enseñanza, en tanto que debe planificar, organizar, regular, controlar y guiar el aprendizaje del educando y su propio desempeño. En esta medida, conocer acerca del significado de las prácticas evaluativas del profesorado, es importante para comprender qué las prácticas pedagógicas posibilitan una reflexión crítica sobre su quehacer, sobre su saber y sobre su saber hacer, además de una motivación investigativa en su labor, al respecto Carr (1996) expresa que:

La educación no se interpreta como un fenómeno natural, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, vulnerable a las deformaciones ideológicas, a las presiones institucionales y demás formas de limitaciones no educativas. Por tanto, la crítica es un método para evaluar la racionalidad de la práctica desde un punto de vista educativo convincente y claramente articulado. Ofrece un método de autoevaluación que permite a los profesionales reconstruir su práctica en cuanto a práctica educativa de forma racional y reflexiva. (p. 154).

2. Metodología

El paradigma propuesto para el desarrollo de la investigación es el cualitativo, ya que el estudiar e indagar sobre las prácticas evaluativas del profesorado de Básica Primaria de las instituciones M y L de Pasto, supone la comprensión de las interacciones sociales entre miembros de una comunidad educativa.

El enfoque implementado fue el interpretativo, ya que supone el entendimiento, asimismo, la construcción de sentido que esto implica, y coherentemente con lo anterior, las diversas maneras –subjetividades- que se da a esta construcción. El ser humano es capaz de construir multiplicidad de realidades, y es precisamente la edificación de esas realidades simbólicas, lo que caracteriza y define.

La tipología de la investigación fue descriptiva-comprensiva, puesto que a través de un proceso minucioso de caracterización de la situación de interés y de los actores involucrados, pretendió entender el fenómeno abordado, consolidando un accionar lógico y coherente entre situaciones y acontecimientos.

Como instrumento de recolección de información, en la de exploración inicial, se realizó una encuesta informal a los docentes de tiempo completo con vinculación mayor a un año (enero- noviembre de 2014). Posteriormente, se diseñaron guías de entrevista y talleres reflexivos a grupos focales por institución. De igual manera, se apoyó la recolección de la información, a través de grabaciones en audio y en video, y se determinó un procedimiento de análisis de contenido mediante el vaciado de la información, la codificación abierta, axial, selectiva y los recursos de análisis; para que fueran creíbles se sometió a juicio de expertos como: Mg. Eyner Fabián Chamorro y Mg. Luís Eduardo Pinchao (expertos educadores).

La unidad de análisis fueron los docentes del nivel de básica primaria de las instituciones M y L; el grupo de profesores se seleccionó mediante un muestreo intencionado. Para este caso, se escogió a los educadores de educación básica primaria que presentaron interés en la investigación, disponibilidad de trabajo y que quisieran realizar un aporte a la resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por consiguiente, se trabajó con un grupo focal

por cada institución compuesto por tres hombres y tres mujeres, los cuales son profesionales de las ciencias de la educación, con experiencia en sus áreas de estudio, quienes han realizado estudios de posgrado y comprenden la misión y visión de sus respectivas instituciones.

El proceso de sistematización y análisis implicó un trabajo consciente, riguroso y crítico acerca de la información recolectada desde el vaciado de la información, reducción del dato cualitativo, categorización inductiva y utilización de los recursos de análisis, lo cual permitió interpretar la caracterización del significado otorgado a las prácticas evaluativas de los educadores de las dos instituciones.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las categorías inductivas, subcategoría y categorías que componen el trabajo investigativo.

Por lo anterior, se inició con el análisis e interpretación de las prácticas evaluativas, mediante el abordaje de los aspectos a evaluar, es decir, las habilidades, aptitudes y actitudes, asimismo, los objetivos de la materia. De igual modo, se realizó el mismo procedimiento con la intencionalidad de la evaluación, en donde se tuvo en cuenta formar integralmente, coevaluación y retroalimentación, y medición de la enseñanza y saber sobre el conocimiento. No obstante, y paralelamente a lo anterior, se tiene en cuenta el momento de la aplicación de la evaluación, y con ella las evaluaciones continuas, integrales y para la vida, igualmente, su aplicación en el medio y al finalizar. Además, se incluyó el enfoque de la evaluación, y si ésta está centrada en la enseñanza aprendizaje.

Posteriormente, se analizó e interpretó las estrategias de evaluación, desde el uso, como aquellas estrategias de observación y los instrumentos empleados; de igual forma, desde el significado, enfáticamente en el diagnóstico, gusto, actitud y habilidad; sin dejar de lado el impacto.

Y por último, pero no menos importante, se tomaron los lineamientos de evaluación alternativa, desde el aprendizaje, como el analizar, aplicar, solucionar, retroalimentar y ser competente para la vida; el desarrollo de las competencias, a través de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales para desarrollarse como persona; los procesos formativos y formadores de los educandos, desde el formar, conocer, retroalimentar y potenciar la identidad institucional y del educando.

La investigación sobre el significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria un estudio de caso de dos instituciones de Pasto, se organizó por medio de tres categorías a saber: prácticas de evaluación, estrategias de evaluación y lineamientos de evaluación alternativa. De igual manera, para el caso de la categoría prácticas de evaluación, se configuró desde las subcategorías: tipos y aspectos a evaluar, la intencionalidad de la evaluación, el momento de la aplicación de la evaluación, y enfoque de la evaluación; para el caso de la categoría estrategias de evaluación, las subcategorías que formaron parte de ésta fueron: uso, significado, e impacto; y para la última categoría, la referida a lineamientos de evaluación alternativa, las subcategorías que le definieron

fueron: aprendizaje, desarrollo de las competencias, y los procesos formativos y formadores de los educandos.

Las prácticas evaluativas que desarrolla el docente se orientan bajo unos aspectos de evaluación, dichos aspectos se configuran desde el aprovechamiento de las habilidades, aptitudes y actitudes, así como también de los conocimientos previos que el educando posee, los cuales pueden ser mejorados a partir de una evaluación permanente continua, integral, incluyente y formativa, claro está, siempre y cuando sean coherentes con los objetivos de la materia o área del conocimiento, sin desligarse de los propósitos formativos que los estándares y el mismo currículo establece. De igual manera, parte fundamental de las prácticas de evaluación es la intencionalidad de la misma, es decir, el valor formativo y resignificador del educando y su rol frente al conocimiento, de esta forma las prácticas de evaluación no solo permiten la “medición” de los conocimientos que el educando adquiere en el aula de clases, sino que además, determina la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, y como éstos emplean la evaluación como herramienta de formación, que procesualmente buscan el mejoramiento de las capacidades, actitudes, aptitudes y dimensiones del ser humano.

Si bien las prácticas evaluativas deben propender por formar integralmente al educando, es el momento de la aplicación de la evaluación el que determina -de alguna manera- la relevancia de este proceso y su posible aprovechamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que lo ideal es que la evaluación sea constante, aprovechando cada momento del acto educativo para mejorar, sin restar relevancia a otros procesos o momentos, sino por el contrario, siendo parte de los mismos, garantizando así la efectividad de la transposición didáctica y la generación de nuevos conocimientos.

El proceso de enseñanza aprendizaje se fortalece significativamente a partir de las prácticas evaluativas, aquellas que enfocan sus propósitos e intenciones en el aprovechamiento de los conocimientos y experiencia previa que posee el educando, y viabiliza nuevos y mejores escenarios de análisis, reflexiones y construcción del saber; así las cosas, el enfoque de la evaluación debe obedecer a una idea imperante, la cual es la formación integral del educando, asimismo, y en paralelo, el mejoramiento de las capacidades, aptitudes y actitudes que hacen del estudiante una persona capaz de intervenir en su contexto, desde la fundamentación teórica con sentido práctico.

De esta manera, las prácticas de evaluación se basan en unas estrategias, en donde se determina el uso, el significado y el impacto que dichas prácticas tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las estrategias preferidas por los docentes son aquellas fundamentadas en la observación, en especial las que involucran la lúdica, las guías, los talleres y tienen en cuenta los gustos, propósitos de la materia, y los saberes previos del estudiante, de igual manera, los instrumentos de papel y lápiz, concretamente analogías y pareamiento. Las estrategias de evaluación según el uso, se establecen para el desarrollo integral del educando, mediante un proceso de mejoramiento continuo, en donde prima la generación del conocimiento y la resignificación del rol estudiantil y docente. De manera que, las estrategias de evaluación establecen su horizonte en el

impacto que pueden llegar a tener, y a través del significado que éstas imprimen a las prácticas evaluativas, pueden convertirse en verdaderas herramientas de formación integral y significativa.

En cuanto a los lineamientos de evaluación alternativa según los procesos formativos y formadores de los educandos en los dos casos estudiados, propone el profesorado de primaria que debe tener en cuenta: los lineamientos de la filosofía institucional, los valores sociales, la misión y visión enfocados en valores humano cristianos y principios de la Madre Caridad y San Francisco de Asís; así como también, formar, conocer, retroalimentar y potenciar la identidad institucional del educando acorde a las problemáticas sociales, diseñar experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda, desde sus formas de ver y comprender la realidad, construir nuevos aprendizajes significativos, y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas debidamente contextualizadas.

Al respecto Clandinin y Connelly (1988) afirman que consecuentemente con los procesos formativos y formadores, las acciones didácticas son acciones de conocimiento, y al mismo tiempo, expresión y origen del conocimiento personal del actor o del profesor. Pues el tópico del “conocimiento práctico” es “el cuerpo de convicciones y de significados, conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional y que se expresan en las acciones de una persona” (Clandinin y Connelly, 1988, p. 41). Por eso, en estos lineamientos para la evaluación alternativa desde los procesos formativos y formadores, el profesorado debe contar con acciones o estrategias didácticas que fortalezcan su quehacer profesional, pero que permitan un desarrollo integral del educando.

De esta manera, en el contenido didáctico preparado por el profesorado, se debe favorecer la figura del alumno, ya que debe ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, es decir, debe participar activamente en la organización y la gestión de la propia actividad. De ahí que sea importante señalar el tipo de actividades y tareas que conlleva cada una de estas metodologías, a fin de que los alumnos tengan elementos de referencia a la hora de planificar el trabajo que deben realizar de forma autónoma.

Es importante reconocer que caracterizar el significado de las prácticas de evaluación, es orientar las clases con énfasis en los procesos de aprendizaje, de manera que le permita al educador detectar en qué condiciones físicas, psicológicas y académicas están los alumnos, sin olvidar que del estado de ánimo dependerá el resultado, ya que el desarrollo de las competencias y los procesos formativos y formadores de los educandos, depende de la actitud que debe asumir el maestro ante determinadas situaciones, siendo importante el adecuado replanteamiento en las estrategias metodológicas de carácter evaluativo a seguir, ya que en definitiva no es una situación ajena a su quehacer educativo, que como congregaciones franciscanas propenden por la formación humano cristiana al estilo de la Beata Madre Caridad Brader y San Francisco de Asís, parte fundamental de su accionar didáctico y pedagógico.

En esa medida, al significado de las prácticas evaluativas y sus correspondientes tipos y aspectos a evaluar, la intencionalidad de la evaluación, el momento de la

aplicación de la evaluación y el enfoque de la evaluación, tuvo mayor relevancia las prácticas evaluativas constructivas y prácticas de enseñanza posactivas, de tal forma que aquello que se hace en el aula sea significativo y promueva al mismo tiempo actitudes de compromiso, interés y responsabilidad en los estudiantes, permitiendo un aprendizaje significativo y a largo plazo.

En cuanto al uso, el impacto y el significado que el profesorado le da a las estrategias de evaluación, es importante resaltar que la concepción del docente va a depender, al mismo tiempo de su formación, de las teorías en las cuales se inscriba su pensamiento pedagógico, de sus intereses y motivaciones, y en gran parte, de su responsabilidad frente a su labor educativa. Pues bien, tanto el significado de las prácticas evaluativas y el uso de las estrategias de evaluación fortalecen el conocimiento práctico o profesional del profesorado de primaria en lo referente a lo didáctico, pedagógico y contextual.

Para finalizar, se indica los lineamientos de evaluación alternativa de acuerdo con el aprendizaje, el desarrollo de las competencias, los procesos formativos y formadores de los educandos. En la que el docente debe asumir la evaluación y los resultados de ésta como una vía de investigación sobre su enseñanza y la repercusión en el aprendizaje de sus alumnos, investigación que conducirá necesariamente a una renovación permanente, a un análisis crítico sobre su quehacer como maestro y a una reestructuración y reorientación continua de su práctica docente y evaluativa, de manera que influya positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y en su formación en general.

Estos tres componentes descritos anteriormente dieron respuesta al objetivo general de caracterizar el significado de las prácticas de evaluación de los dos casos estudiados, dándole relevancia al paradigma del conocimiento práctico o profesional del profesorado, comprendiendo la enseñanza como un proceso de desarrollo personal y ayuda, que permite tener un mayor conocimiento de nosotros mismos y de los demás. Desde este enfoque se revaloriza el componente afectivo por medio de un marco general que prioriza la formación de la personalidad, la profesionalidad docente y el conocimiento personal del profesor.

4. Discusión

La consideración de la evaluación en las instituciones de análisis y su dinámica en el aula, permite apreciar su carácter dialéctico, pues si bien el proceso de aprendizaje del cual pretende dar cuenta responde en primer lugar a un contexto de aspiraciones socioculturales y políticas, y más tarde a un marco institucional que señala su forma y dinámica (no se da en abstracto), en una vía de retorno y ubicada como valoración de la práctica educativa, la evaluación le da su concreción y significado último del currículum.

Dado que en la evaluación se mezclan actos cognitivos y perceptivos, informaciones previas sobre situaciones específicas, datos cualitativos como calificaciones a trabajos escritos, exámenes, supuestos y expectativas sobre los alumnos y la forma en que ha de llevarse a cabo la tarea evaluadora; es necesario partir del acontecer concreto del aula, para abarcar paulatinamente contextos más amplios y, averiguar qué normas rigen su utilización, las reglas

que regulan los actos y respuestas de los sujetos a medida que se organiza la clase y desarrollan las actividades, en suma, desentrañar los aspectos que se ocultan durante la mediación que ocurre entre el inicio del proceso enseñanza aprendizaje y su valoración.

Los propósitos por los que se realiza la evaluación son muy diversos y no siempre nobles. Como algunos autores han puesto de relieve, existe una verdadera patología de la evaluación que se traduce en la existencia de un cierto número de malos usos y abusos (Santos, 1993). Así, sabemos que se puede evaluar para conocer, para valorar y para mejorar, pero que también puede hacerse para dominar, justificar decisiones previamente tomadas o para promover una determinada imagen. También puede utilizarse la evaluación para el logro de los objetivos próximos, plenamente legitimados y valiosos, que se orientan hacia planos inmediatos de la realidad. De ese modo, se puede evaluar para otorgar una promoción académica o profesional, para acreditar una institución o para decidir el futuro de un programa académico.

Al hablar de evaluación debemos tener en cuenta esa multifuncionalidad que constituye uno de sus rasgos más característicos. Pero entre todos los propósitos la evaluación se refiere a la mejora de la actividad educativa.

Por lo tanto, es sorprendente lo poco que se sabe sobre los procesos que constituyen la enseñanza y el aprendizaje, pues en su definición son complejos como: la relación maestro-alumno que es esencialmente una empresa en la que se comparte y construye conjuntamente, el tipo de materiales, espacio, horario, y el estilo del profesor entre otros elementos nos hablan de la singularidad educativa.

La enseñanza se realiza de alguna manera en un clima de evaluación ya que la selección de contenidos y tareas escolares definidas para su logro comunican criterios de calidad en los procesos a realizar y los productos que se esperan de ellas.

El alumno sabe que es evaluado cuando se le pregunta, se supervisan sus tareas, asimismo, cuando el profesor le propone una línea de trabajo, y de igual manera, cuando lo desaprueban. Es en esta dinámica que se va definiendo para él un criterio acerca de lo que entenderá como aprendizaje valioso y ser sujeto a los parámetros de la evaluación. A partir de este somero análisis podemos afirmar que mejorar la práctica evaluativa en su amplia gama de manifestaciones y condicionante, es un elemento importantísimo para elevar la vida académica de una institución.

De ahí que la evaluación como instrumento debe permitir evidenciar procesos de formación de los educandos ya que dentro de esta lógica, el objetivo principal que deberían tener las instituciones educativas es buscar o lograr al máximo y por todos los medios posibles, que todos los educandos alcancen las metas esperadas dentro del año escolar. Así entonces, es responsabilidad de los profesores y profesoras, como profesionales expertos en pedagogía y didáctica, utilizar, desarrollar e inventar si es el caso, todos los ambientes, estrategias y métodos posibles para lograr que los estudiantes se acerquen, comprendan y den vida a su propuesta de formación; en otras palabras, que la totalidad de las y los educandos aprendan lo que la institución, la sociedad y el desarrollo del conocimiento han definido como pertinente y necesario en el mundo actual.

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso (Cardinet, 1968, citado por Córdoba, 2006).

Es por eso que al hablar de calidad en la educación, es innegable que la palabra evaluación sea fundamental para acercarse a ella. La calidad de la educación depende, en buena medida, de la minuciosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible (Casanova, 1999). La rigurosidad no debe entenderse como inflexibilidad o exigencia desmedida al momento de evaluar, es más bien una posición crítica y reflexiva frente al papel de la evaluación en los procesos educativos y concretamente, en la evaluación de los estudiantes, proceso complejo que implica una serie de factores que no sólo dependen de la propia actividad del docente, sino también de ciertos requerimientos de tipo institucional o curricular. La evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje. Tal como lo mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2002), la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol, regulando y permitiendo conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban, en este sentido, las prácticas evaluativas influyen de manera directa en las prácticas de estudio (formas particulares de estudiar) que emplean los estudiantes y en la forma en que asumen la evaluación misma.

De igual manera, en el Decreto 1290 de 2009, se señala:

La evaluación en el ámbito escolar debe ser absolutamente formativa e integral; y aunque no se desconoce para nada su utilidad en la promoción de los estudiantes, su principal tarea corresponde en suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009, p. 1).

Bajo esta perspectiva, los docentes de educación básica primaria de las instituciones M y L, deben preocuparse por hacer reflexión pedagógica de sus prácticas evaluativas, de manera que permita reorientar y mejorar la acción docente del educador y del aprendizaje del educando, que evidencie los procesos educativos de manera formativa e integral.

Es por esto que el interés que motivó para realizar esta investigación surgió como respuesta a una necesidad de las dos instituciones educativas y su relación con el Modelo Pedagógico, dado que, en ellas no existe estudios que

determinen el significado de las prácticas evaluativas; es importante reconocer de qué manera los docentes orientan las prácticas evaluativas y así posibilitar lineamientos para una evaluación alternativa, ya que todo lo que se evidencia en el ámbito educativo puede ser potencialmente evaluado de alguna forma, lo que no significa que tenga que serlo por la fuerza; en muchos casos no será fácil hacerlo, ni está al alcance de las posibilidades del educador.

Para finalizar, es importante decir que contemplar la posibilidad de poner en escena otro tipo de evaluación, como lo es la evaluación alternativa, se constituye en un reto que debe ser asumido por los docentes, pues salir de la rutina a través de nuevas estrategias es un avance motivacional que retroalimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, teniendo en cuenta el Decreto 1860 de 1994 y su finalidad e importancia, éste afirma que se debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos. Éste tiene en cuenta que el educando es el centro del proceso educativo y que el objeto del servicio es lograr el cumplimiento de los fines de la educación, definidos en la Ley 115 de 1994. Con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias para los establecimientos educativos en el ejercicio de la autonomía escolar. Resaltan la importancia de la educación para el niño y el estado, la sociedad y la familia, los responsables de la educación obligatoria de éstos, de acuerdo con lo definido en la Constitución y la Ley General de Educación.

Lo anterior significa que la evaluación debe hacerse durante todo el proceso pedagógico de aprendizaje y desarrollo humano, reconociendo los caracteres o diferencias individuales que distinguen a las personas.

Ahora bien, el Decreto 1290 de 2009, reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos, en donde se retoma que fue formado con el propósito de identificar las características de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances, reorientar los procesos, apoyar sus debilidades y desempeños en su proceso formativo.

En relación con lo anterior, las instituciones acogen el sistema de evaluación institucional, que entra a hacer parte del PEI, en el que se tiene en cuenta la escala de valoración nacional que está establecida en desempeños como son: desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico, desempeño bajo.

En el ámbito de la evaluación educativa se aborda: las concepciones y sentido de la evaluación, la evaluación referida a la norma o centrada en la enseñanza, la evaluación centrada en el aprendizaje, la evaluación para el desarrollo de las competencias y la evaluación alternativa (formativa y formadora).

En cuanto a *las concepciones* de los profesores relacionadas con la evaluación pedagógica conforman una dimensión de los conocimientos profesionales, y contribuyen a resolver -en diferentes direcciones- los dilemas que percibe el profesor cuando evalúa, establece criterios, diseña instrumentos de evaluación,

etc. Decisiones que son más bien automáticas o implícitas, pues, en general, el trabajo normal del profesor no se resuelve por decisiones tras reflexiones prolongadas (Porlán y Rivero, 1998). Las concepciones se definen como aquellos puntos de vista que, incluso cuando no hayan sido elaborados conscientemente por cada profesor, actúan como supuestos obvios, sin ellos carecería de sentido lo que se hace (Munby, 1982). Al respecto, Ponte (1994) destaca la naturaleza esencialmente cognitiva de las concepciones, entendiéndolas como marcos organizadores implícitos que condicionan la forma en que se afrontan las tareas.

Ahora bien, la *evaluación referida a la norma* tiende a reflejar el nivel general de funcionamiento más que el dominio de destrezas y de información específicas alcanzadas en una determinada área.

Son pruebas que se construyen pensando en determinados objetivos, pero sus ítems no suelen constituir listas de comprobación del progreso hacia unos objetivos específicos, sino que tienden a ser muestras de muy diversas capacidades. Dichas pruebas son útiles cuando todos los alumnos del grupo examinado dominan los conocimientos básicos y se requiere evaluar a aquellos que llegan a niveles superiores. (Gomez, 1990).

Es decir, la evaluación referida a la norma o centrada en la enseñanza, supone la valoración de un sujeto en función del nivel de grupo en el que se halla integrado. En esa medida, si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente, o al menos por debajo de lo que sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo.

De igual manera, es importante distinguir *la evaluación centrada en el aprendizaje* como un modelo particular que es distinto de las interpretaciones tradicionales de la evaluación. Involucra tanto a docentes como alumnos y alumnas en el análisis y reflexión sobre los datos arrojados por la evaluación.

Este modelo se contrasta con la evaluación que en la práctica significa agregar procedimientos o pruebas al final de las unidades de trabajo programadas.

Estos procedimientos o pruebas son separables e independientes de la enseñanza de la unidad.

La “retroalimentación” es recibir una nota. A pesar de que según este modelo la evaluación es un asunto bajo el manejo del profesor o profesora (el Estado, por ejemplo, no se involucra), tiende a tener un fin más bien sumativo y no formativo. (Ministerio de Educación Nacional de Chile, 2006, p. 24).

En general, la evaluación para el aprendizaje está relacionada con la recogida de pruebas sobre el aprendizaje mismo, empleadas en la adaptación del proceso de enseñanza y en la planificación de los pasos a seguir en el proceso de aprendizaje. Las pruebas sobre el aprendizaje son cruciales pues indican si ha habido avances (o no) en el aprendizaje de un alumno y en posibles futuros

procesos. Sobre la base de dichas pruebas el profesorado puede formular los objetivos y metas, así como informar al alumnado de sus propios aprendizajes (Hattie y Timperley, 2007), indicándole con claridad no sólo lo que ha aprendido, sino también proporcionando información de cómo lo han aprendido y de la forma mejor para hacerlo en un futuro. Durante la evaluación para el aprendizaje dicha información contribuye a que el alumno reflexione.

En resumen, la evaluación para el aprendizaje puede y deber ser aplicada a todo el alumnado, ofreciendo los cambios importantes y necesarios para asegurar la completa participación en el proceso evaluador.

Consecuentemente, *la evaluación para el desarrollo de las competencias* es el proceso por medio del cual se obtienen y analizan evidencias del desempeño de un estudiante con base en una guía de evaluación, para emitir un juicio competente o aún no competente.

Estas evidencias son pruebas claras y manifiestas de los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que un estudiante posee y que determina su competencia. Las evidencias en el proceso de evaluación pueden ser: previas, formativas, de desempeño y de conocimiento.

- Evidencias previas: conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con la competencia, en la que va a ser evaluado el estudiante, adquiridas a lo largo de la vida o de su formación académica y que aporta al inicio del proceso de formación; éstas se obtienen mediante una evaluación diagnóstica.
- Evidencias formativas: son los conocimientos capacidades, habilidades y actitudes que posee y demuestra el estudiante con base en la guía de evaluación previamente desarrollada para cada unidad de formación, que incorpora la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación definidos para tal fin. Estas evidencias se obtienen del desempeño y de los conocimientos en el estudiante.
- Evidencias de desempeño: son los conocimientos capacidades, habilidades y actitudes aplicadas de manera integral en la ejecución de una acción.
- Evidencias de conocimiento: son teorías, principios, conceptos e información relevante, que un estudiante aplica para lograr resultados en su desempeño. Las pruebas de conocimiento complementan las evidencias de desempeño.

Argüelles (1996, p. 76) concibe la evaluación para el desarrollo de las competencias como “un proceso permanente de obtención y análisis de información a través de la recolección de suficientes evidencias que demuestren el logro de la competencia”. En este enfoque se considera a la evaluación como el momento en el cual se obtiene información en relación con las actividades de enseñanza-aprendizaje; su carácter es formativo y continuo; su finalidad es la de tomar decisiones para regular, orientar y corregir el proceso educativo.

En consecuencia, la evaluación para el desarrollo de las competencias permite un proceso permanentemente de seguimiento, análisis y reflexión sobre el aprendizaje, por lo que debe ser formativa, abierta, justa y consistente, a través

de acciones de enseñanza conocidas por los alumnos y que sea generadora de compromisos sociales por parte de los actores involucrados. En este sentido, Camperos (s.f., p. 52) señala que “la evaluación relacionada con la competencia adquiere un carácter global e integral por pretender la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en busca de una construcción social a través de un aprendizaje significativo”.

5. Conclusiones

Las prácticas de evaluación -de los docentes estudiados- hacen énfasis en los conocimientos, las habilidades, las actitudes y el alcance de metas de aprendizaje, integrando formas de evaluación cuantitativas como cualitativas, con criterios claros que permiten la generación de un aprendizaje significativo. Sin embargo, existen aspectos a evaluar que enfatizan el reforzamiento y la medición de los objetivos de la materia.

Aunque en la mayoría de los casos, los docentes persiguen una finalidad en la evaluación de carácter diagnóstico, formativa, de valoración de las actitudes, comprensiva y procesual, la intencionalidad de la evaluación en las prácticas de algunos profesores todavía se centran en la medición del conocimiento, en la identificación de las dificultades en el proceso de aprendizaje y en el saber conceptual de lo enseñado.

El enfoque de las prácticas de evaluación del profesorado de básica primaria de las dos instituciones se centra en la enseñanza y/o aprendizaje; tiene especial relevancia los procesos pedagógicos, de manera que aportan positivamente en la acción educativa, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Sin embargo, poseen un enfoque ecléctico, pues le dan tanta importancia a lo que enseñan como a lo que se aprende, aunque el tipo de prácticas de evaluación y su intencionalidad es de carácter naturalista o constructivista, que no se refleja en su enfoque porque utilizan un eclecticismo poco reflexivo, que brinda importancia a estrategias mixtas que posibilitan el desarrollo de competencias, de procesos y de actitudes, pero también de conocimientos centrados en los objetivos de las materias, en el uso de medios de papel y lápiz y de evidencias de observación.

El uso de las estrategias de evaluación posibilita el desarrollo de los procesos pedagógicos (motivación, recuperación de saberes previos, generación de conflictos cognitivos, construcción del aprendizaje, aplicación del aprendizaje, etc.), que se pueden emplear en los momentos que el docente considere oportunos y pertinentes, de acuerdo con las situaciones de aprendizaje que se generen en el aula. El significado que el profesorado le otorga al uso de las estrategias de evaluación es ayudar en el mejoramiento de los procesos de pensamiento de los estudiantes y posibilitar que el acto educativo sea acorde con las necesidades e intereses de los educandos, en donde se priorice un clima social escolar favorable. El impacto de las estrategias de evaluación desarrolladas por el profesorado de básica primaria de los dos casos estudiados, se ve reflejado en reconocer el desarrollo de las habilidades y destrezas que el educando en su proceder le aporta, al apropiarse y aprovechar el conocimiento,

tanto de los saberes tradicionales como de los científicos, seleccionando el que mejor le sirve para alcanzar sus fines, manteniendo siempre la capacidad de decidir de manera autónoma.

En lo concerniente a los lineamientos de evaluación alternativa que integra el aprendizaje, se plantea que el proceso de aprendizaje influye en la formación de los educandos, ya que éste supone planear, desarrollar contenidos de aprendizaje y evaluar en función de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), con la finalidad de asegurar el desarrollo integral del ser humano. Otro de los lineamientos para una evaluación alternativa está centrado en reconocer el desarrollo de las competencias como capacidades que el educando ejecuta en el momento de su desempeño en contextos complejos y auténticos; por ello, se requiere que sea retomada en los currículos por las dos instituciones educativas, como alternativas de mejoramiento continuo para lograr la política educativa del Estado: fortalecer la calidad y la integración de sus sistemas educativos. Además, el profesorado visualiza el contexto de aula a través de una evaluación alternativa, que enfatice las evidencias de desempeño del educando y la observación como estrategias de evaluación diferentes a las de papel y lápiz.

En definitiva, los hallazgos del estudio aportaron sustancialmente a la teoría del conocimiento práctico de la evaluación, pues es aquí donde el profesorado desarrolla sus teorías, conocimientos y creencias, que favorece la generalización de los resultados a nivel local en instituciones que poseen las mismas características, haciendo énfasis en un conocimiento personal y en la profesionalidad del docente en las concepciones acerca de la evaluación.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Argüelles, A. (comp.). (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3ra. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa* (6ta. ed.). Madrid: La Muralla.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1988). Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought*, 22 (2A), 269-282.
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 1-9.
- Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2da. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Gomez, B. (1990). *Evaluación criterial. Una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos*. Madrid: Narcea.

- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Chile. (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/mediaepa.pdf>
- Munby, H. (1982). The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. Ponte (ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Santos, M. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, (161), 50-54.

Criteria

Impacto del trabajador social egresado de la Universidad Mariana en Nariño y Putumayo 2005-2010*

Fecha de recepción: 29/01/2015
Fecha de revisión: 14/05/2015
Fecha de aprobación: 04/08/2015

Ana Patricia Belalcázar España*
Silvia Rocío Moncayo Quiñonez**✉

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Belalcázar, A. y Moncayo, S. (2015). Impacto del trabajador social egresado de la Universidad Mariana en Nariño y Putumayo 2005-2010. *Revista Criterios*, 22(1), 171-182.

El presente artículo tiene como finalidad dar a conocer el impacto profesional que tiene la formación curricular del programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana en el contexto local y regional. Se identificó la pertinencia que tiene el currículo de formación profesional en relación con las necesidades y demandas del entorno, posibilitando un conocimiento del quehacer profesional, desde la realidad sociolaboral existente en los departamentos de Nariño y Putumayo.

De manera que se reflexiona sobre la identificación de las necesidades de actualización, que posibiliten el redireccionamiento o ajuste curricular, en procura de ofrecer desempeños profesionales con calidad y pertinencia, a partir de la realidad del contexto sociolaboral de los trabajadores sociales.

Palabras clave: estudios comparativos, formación profesional, impacto profesional, Trabajo Social.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Análisis comparativo de los estudios sobre impacto de Trabajo Social realizados en los años 2005 y 2010*.

*Magíster en Pedagogía; Especialista en Pedagogía e Investigación en la Educación Superior; Trabajadora Social. Docente asistente de tiempo completo programa de Trabajo Social, Universidad Mariana. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: pbelalcazar@gmail.com / abelalcazar@umariana.edu.co

**✉ Doctoranda en Trabajo Social; Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria; Trabajadora Social. Docente asociada tiempo completo programa de Trabajo Social, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: romoqui9@gmail.com / smoncayo@gmail.com.

Impact of the graduate social worker of the Universidad Mariana in Nariño and Putumayo during 2005-2010

Abstract

This research is important in order to identify the appropriateness of the curricular development in Social Work Program in relation to the needs and demands of the context, as well as its strengths and weaknesses, enabling knowledge of professional work, from the social and labor reality in the departments of Nariño and Putumayo.

It makes a reflection on the identification of needs updating, which enable redirection or curricular adjustment, seeking to provide professional performance quality and relevance, from the reality of social and labor context of social workers.

Key words: comparative studies, professional training, professional impact, Social Work.

Impacto de trabajador do serviço social graduado da Universidade Mariana em Nariño e Putumayo durante 2005-2010

Resumo

Esta pesquisa é importante, a fim de identificar a adequação do desenvolvimento curricular no Programa de Trabalho Social em relação às necessidades e exigências do contexto, bem como seus pontos fortes e fracos, permitindo o conhecimento do trabalho profissional, a partir da realidade social e laboral em os departamentos de Nariño e Putumayo.

Na pesquisa faz uma reflexão sobre a identificação das necessidades de atualização, que permitem o redirecionamento ou ajuste curricular, visando proporcionar qualidade de desempenho profissional e relevância, a partir da realidade do contexto social e laboral dos assistentes sociais.

Palavras-chave: estudos comparativos, formação profissional, impacto profissional, Serviço social.

1. Introducción

El diseño de una opción metodológica comparativa, permitió establecer similitudes y diferencias desde una perspectiva integradora, dadas las épocas distintas de aplicación de los estudios, dando cuenta de la intervención profesional a partir de las competencias de los egresados en respuesta a las necesidades y/o demandas del medio. Los resultados obtenidos se constituyeron en una valiosa oportunidad para fortalecer el impacto de la profesión en el contexto regional, a partir de la pertinencia de su currículo y su correspondencia con las necesidades contextuales.

No obstante, la ausencia de un estudio comparativo que estableciera un análisis integrador de los resultados encontrados desde una lógica interpretativa, por parte de las investigadoras principales, se configuró como un vacío de conocimiento que limitó la generación de estrategias confiables de mejoramiento para el programa.

Por tanto, si bien es cierto que los hallazgos de los estudios sobre impacto dan cuenta de la situación profesional y sus diferentes procesos de intervención, fue menester analizar las necesidades de actualización, redireccionamiento o ajuste curricular, producto de un ejercicio comparativo que conllevó a establecer acciones de mejoramiento en procura de ofrecer desempeños profesionales con calidad y pertinencia.

De ahí que la visión conjunta de los estudios, aportó significativamente en la identificación de estrategias de cualificación, derivadas de la realidad sociolaboral en la que se encuentran inmersos los trabajadores sociales egresados de la Universidad Mariana. Situación que le otorga al currículo de formación, un agregado de conocimiento integrador, posibilitando la toma de decisiones frente a la calidad de la formación curricular del programa en relación con las realidades y demandas del medio social.

En esa medida, se partió del supuesto de que entre los dos estudios realizados, existen varias semejanzas en cuanto a los resultados obtenidos, ya que se abordaron categorías de análisis que aunque están redactadas de forma distinta, en esencia, los propósitos de indagación son iguales; así por ejemplo, se tiene que mientras el primer estudio del 2005 busca averiguar cuáles son las áreas de desempeño laboral, el segundo estudio del 2010 pregunta sobre cuáles son los campos laborales. De esta manera, se logró encontrar la relación existente entre los tópicos indagados que guardan semejanza y que se identifican como intereses comunes de las investigaciones. Esta relación teórico-conceptual puede observarse en la Figura 1, la cual jerarquiza la información por categorías y subcategorías de análisis, alrededor de los aspectos objeto de investigación como: cargo de desempeño profesional, roles y funciones profesionales, áreas y campos laborales, problemáticas sociales atendidas, nivel de satisfacción del egresado, fundamentos profesionales, gremios profesionales, impacto de la profesión, problemáticas y necesidades del contexto.

Los resultados referidos a dichos aspectos, se convirtieron en una valiosa oportunidad para identificar el impacto de la profesión a partir de la pertinencia de su currículo y su correspondencia con las necesidades contextuales. De ahí, la importancia del diseño de una opción metodológica comparativa, que estableciera similitudes y diferencias desde una perspectiva integradora, dadas las épocas distintas de aplicación de los estudios, puesto que mientras los resultados independientes de los estudios realizados sobre impacto, no sean analizados desde una visión conjunta, sus aportes estarán desprovistos de una proyección social acorde a las dinámicas sociolaborales desarrolladas a lo largo de los últimos cinco años.

Fueron, entonces, las competencias las que permitieron visualizar el impacto y/o aceptación de la profesión en mención, en el contexto, creando

y experimentando nuevas estrategias de acción y en varias ocasiones reformulando los problemas. Estos aspectos se constituyen en aprendizajes de la práctica, que se manifiestan como representaciones sociales de los egresados, modelando la intervención profesional del trabajador social desde la praxis social. De ahí que es preciso hablar de un saber colectivo, ya que la acción profesional genera interpretaciones de la realidad social, adquiridas a través de varias experiencias, como es la socialización.

Los anteriores argumentos develan la relevancia teórico- práctica de la investigación, pues le otorgan razones válidas para realizarse, además de la responsabilidad social que tiene la Universidad Mariana a través de sus programas académicos referida a la proyección del conocimiento para servicio de la sociedad. En este sentido, el proyectar la investigación no sólo hacia la cualificación de su currículo, sino también hacia la población egresada, establece un mundo de posibilidades para el redireccionamiento de acciones que pueden ajustarse en función no sólo de un óptimo desempeño profesional, sino también, de mejores beneficios sociales que repercuten en transformaciones significativas de los seres humanos y sus múltiples y variadas interacciones con los sujetos y el entorno.

En respuesta a esta perspectiva, los objetivos se plantearon de la siguiente manera: Describir el cargo, funciones y áreas de desempeño. Describir las problemáticas atendidas, el nivel de satisfacción del egresado y los fundamentos profesionales. Determinar los gremios profesionales, el impacto de la profesión, las problemáticas y necesidades del contexto. Proponer recomendaciones de mejoramiento para fortalecer la calidad de la formación profesional.

2. Metodología

El esquema metodológico propuesto para la investigación se orientó en la perspectiva metodológica, la cual tiene como propósito explorar, comprender, describir las situaciones sociales de una manera global.

La perspectiva metodológica cualitativa, es sin duda, la base fundamental para interpretar las similitudes y diferencias entre los resultados encontrados en los estudios de impacto de Trabajo Social desarrollados en los años 2005 y 2010, teniendo presente que las categorías sobre las que se indagó, descartan aspectos cuantificables y medibles, contrario a ello, se tiene en cuenta que la investigación cualitativa, hace acercamientos a los fenómenos sociales de manera que se pueda, no sólo, describir la realidad sino también comprender e interpretar a la luz de la cotidianidad de los sujetos sociales. De esta forma, el investigador debe usar su experiencia personal como el elemento más válido de acercamiento a un contexto social; en este sentido, la artesanía cotidiana se convertirá en su propio centro (Arcila, Buriticá y Castrillón, 2004).

En relación con lo anterior, se optó por el método comparativo, que es una estrategia apropiada para abordar situaciones en las que el número de casos bajo estudio es demasiado pequeño. Ariza y Gandini (2012) define al método comparativo como aquel que establece a través de la descripción y la explicación de los resultados similitudes y diferencias, entre las unidades sociales, naciones,

sociedad y cultura a través de la descripción y la explicación de los resultados (Smelser, 2003, 645); también, es concebido como aquel que analiza semejanzas y diferencias de dos o más entidades macrosociales o de varios momentos en la historia de una sociedad (Colino, 2007).

Desde la visión de Ragin (citado por Ariza y Gandini, 2012) el número de casos no es una limitación sino una opción deliberada del investigador, porque un objetivo central de la investigación comparativa es conseguirla estrecha familiarización con cada caso.

A partir de esta contextualización metodológica es importante anotar que los casos objeto de estudio están ligados a dos procesos investigativos realizados en el programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana, orientados a evaluar el impacto del egresado en Trabajo Social en los departamentos de Nariño y Putumayo. Los estudios realizados fueron desarrollados en años distintos (2005 y 2010), situación que permite establecer comparaciones relacionadas con contextos sociolaborales distintos, cuyas características primordiales de actuación, obedecen a la atención de problemáticas sociales definidas, principalmente, por las implicaciones del conflicto armado y los problemas de índole social.

Esta metodología es importante, ya que tiene en cuenta, la necesidad de contrastar unas mismas variables de estudio desde dos perspectivas históricas del quehacer profesional (2005 y 2010), a partir de una correlación entre similitudes y diferencias asociadas a categorías (Figura 1).

Ariza y Gandini (2012) manifiestan que el análisis comparativo tiene como propósito suministrar las herramientas que permitan la comparación de un número reducido de casos (N pequeña).

Finalmente, el tipo de investigación que se definió fue la documental, entendida como aquel método que tiene como objetivo la recopilación y análisis de datos, los cuales se encuentran en libros, textos o cualquier otro tipo de documento; su propósito es “obtener antecedentes para profundizar en las teorías y aportaciones ya emitidas sobre un determinado tema que es objeto de estudio, y complementarlas, refutarlas o derivar en su caso, conocimientos nuevos” (Muñoz, 1998, p. 9).

Recurso de análisis

Taxonomías. El proceso analítico de la información se estableció a partir del organizador gráfico de taxonomías, el cual posibilita una adecuada descripción y comprensión de los hallazgos de la investigación. “Las taxonomías son clasificaciones más detalladas de la información contenida en las subcategorías. Sirven para visualizar los datos y para comenzar a detectar relaciones entre ellos” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 27). Las taxonomías se pueden concebir como sistemas de organización de contenidos que permiten clasificar la información de forma jerárquica, incorporando categorías de análisis que van desde las supraordinadas a las subordinadas.

La taxonomía como recurso de análisis y como unidad de trabajo, se escogió para interpretar los resultados y tiene como característica primordial, organizar

la información de forma jerárquica, a partir de los aspectos más representativos de la investigación, los cuales se configuran como categorías y se establecen en niveles conceptuales de mayor a menor alcance. Así entonces, se partió de la idea esencial plasmada en el objetivo principal del presente estudio, dando origen del sistema taxonómico de la investigación. A partir de los estudios señalados, se desprenden nueve categorías deductivas relacionadas, determinadas en función de los aspectos comunes encontrados.

Las categorías relacionadas para el estudio 1 son: cargo que desempeña, funciones que desempeña, áreas de desempeño laboral, problemática atendida, satisfacción frente a la formación, referentes teóricos utilizados en el ejercicio profesional, pertenencia a gremios profesionales, impacto de Trabajo Social en el departamento de Nariño, problemas del departamento de Nariño.

Por su parte el estudio 2, reporta las siguientes categorías: relación del cargo con la profesión, roles y funciones que ha desempeñado, campos laborales, áreas sociales problemáticas, satisfacción frente a la elección de la profesión, bases epistemológicas, teóricas y metodológicas, pertenencia a un colectivo social, status de la profesión en el medio gráfico y necesidades del contexto.

Finalmente, el esquema indica las categorías inductivas, con su respectiva codificación, como resultado del proceso de sistematización de la información. Aquí se desarrollaron los procedimientos de: vaciado de información, construcción de proposiciones agrupadas, triangulación y elaboración de categorías inductivas, que se constituyen en parte fundamental de la interpretación comparativa realizada.

A continuación se da a conocer el significado de las siglas de las categorías inductivas que emergieron de la investigación:

- FAMILIA: Familia.
- HUM: Humanismo.
- DAF: Desmotivación para la agremiación profesional.
- DRP: Desconocimiento del rol profesional.
- Familia (FAM), Pérdida de Valores (PV), Mujer y Violencia (MV), Mujer y Mercado Laboral (MML), pautas de crianza (PC), Desequilibrios Económicos y Desempleo (DED), Corrupción (CORR), Analfabetismo (ANALF), Conflicto Armado (CA), Víctimas de Minas (VM), Inseguridad (INS).

Una vez se accedió a la información documental, se procedió a recoger textualmente cada uno de los resultados, consignándolos en la matriz diseñada para este fin, guardando en la transcripción del texto, fidelidad con las fuentes, a partir de cada una de las interpretaciones realizadas. Posteriormente, se reduce la información original suministrada por las investigaciones objeto de estudio y consignada en la etapa previa denominada vaciado de información, a un nivel mucho más organizado, conciso y sintético, lo cual, permitió

presentar un conjunto de palabras con sentido completo, bajo la estructura gramatical: sujeto, verbo, predicado y complemento. A este procedimiento se lo denominó: Construcción de proposiciones agrupadas.

En la tercera etapa del proceso de sistematización de la información, se estableció una reducción mayor de la información con respecto al proceso de construcción de proposiciones agrupadas, a partir de las cuales, se condensaron nuevas ideas con sentido completo, guardando íntima relación con su fuente originaria. La interpretación del estudio comparativo, se realizó a través de la identificación de similitudes y diferencias entre las categorías deductivas relacionadas en ambos estudios, lo cual, permitió generar un análisis integrador.

Por último, siguiendo el proceso de destilación de la información, las ideas expresadas en la matriz de triangulación se redujeron a un nivel mayor de precisión, expresando la esencia de los resultados en relación con los estudios de impacto, con lo cual, se puede afirmar que las categorías inductivas se constituyen como unidades de significados obtenidas a través de la lectura y análisis de las interpretaciones suministradas por quienes las desarrollaron como equipo investigador. Ellas indican los temas relevantes presentes en la comparación analítica investigativa de los estudios objeto de la presente investigación.

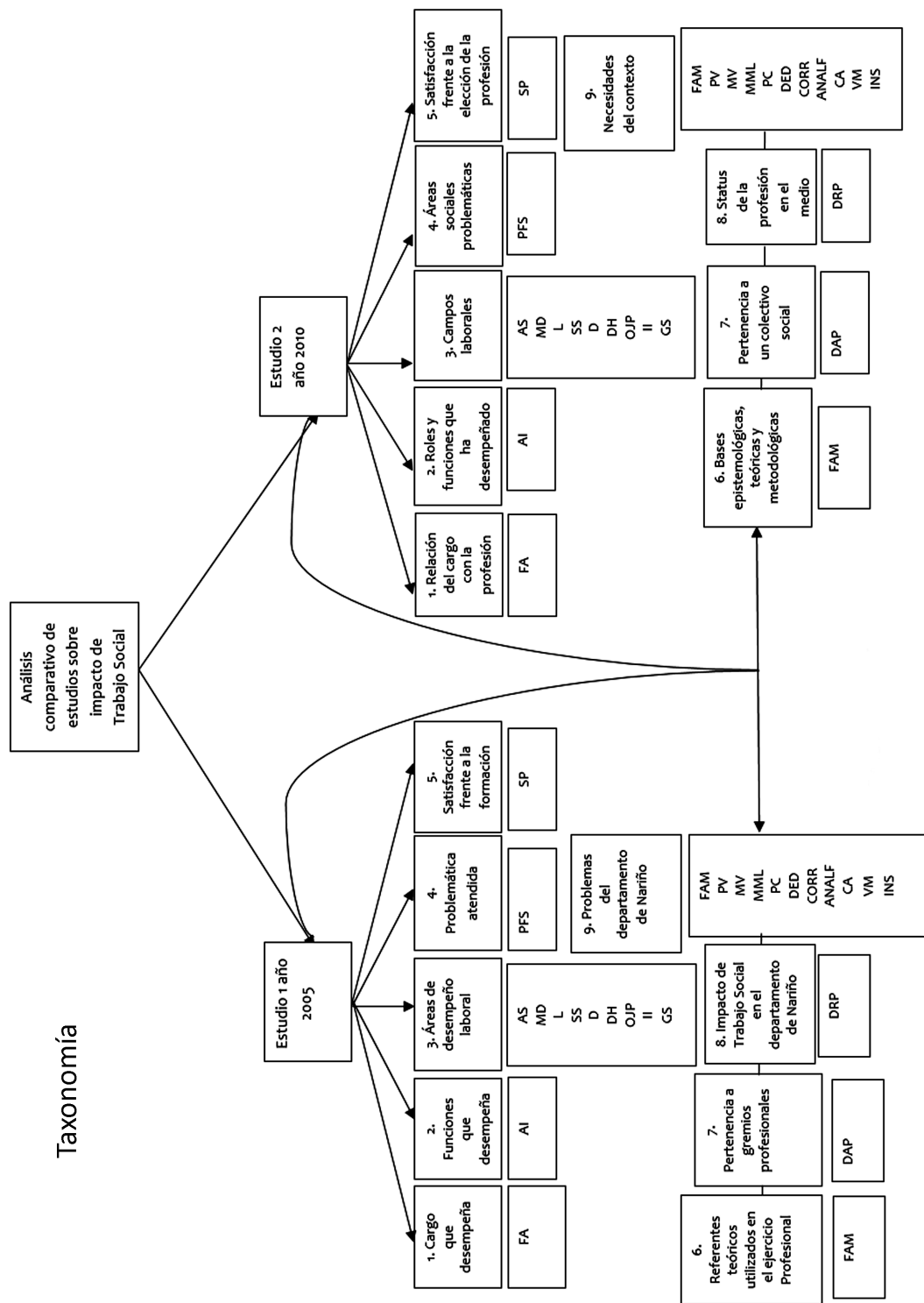


Figura 1. Taxonomía.

3. Resultados y Discusión

Cargo, funciones y áreas de desempeño. Los profesionales de Trabajo Social se encuentran, en su mayoría, ubicados en cargos operativos y administrativos. Además, se desempeñan en los sectores: educativo y salud. En dichos sectores existe un mayor reconocimiento de las funciones y legitimidad del cargo, la demanda en estos, presenta notorio respaldo por la inclusión de programas como: prevención y promoción.

Las funciones que desempeña el Trabajador Social son las relacionadas con las de orientación. También, cobra relevancia la función de promoción que es asumida en la actualidad como la fase inicial de los planes, programas y proyectos institucionales. Por su parte, la principal función y rol que desempeña el profesional de trabajo social, dentro del campo laboral es la de: gestión y movilización de recursos y orientación capacitación e información para el desarrollo de capacidades.

Del mismo modo, cabe resaltar que como común denominador, la investigación social implica una falta de legitimidad en el rol del Trabajador Social como agente de investigación y transformación conceptual, situación que limita al egresado a la ejecución de actividades delegadas desde la institución a la que pertenece.

Con respecto a las áreas de desempeño, son las de familia, comunidad, educativa y salud. De igual manera, en el área comunitaria siempre han existido posibilidades para el profesional de Trabajo Social. Asimismo, se encuentra una baja representatividad porcentual en los sectores como vivienda, derechos humanos, organismos judiciales y penales, inmigrantes – interculturalidad y gestión social.

Problemáticas atendidas, el nivel de satisfacción del egresado y los fundamentos profesionales. Los Trabajadores Sociales atienden tanto las problemáticas relacionadas con la violencia intrafamiliar como las concernientes a relaciones familiares. A su vez, responden con su intervención a problemáticas relacionadas con las políticas educativas, ambientales, migratorias, de salud y culturales. De igual forma, el trabajador social ha resaltado la importancia de dirigir su accionar en cuanto al ejercicio laboral.

Con relación al nivel de satisfacción frente a la formación del egresado, han sentido satisfacciones frente a la formación recibida en el programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana. Es pertinente comentar que la Universidad brinda las herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas acordes con el perfil profesional, pero el egresado es quién las adapta, enriquece y dota de su sello personal para incorporarlas en su quehacer profesional y dar respuestas a las exigencias institucionales y de la comunidad.

En cuanto a las satisfacciones frente al ejercicio profesional, las que cobran mayor relevancia son las personales. De igual manera, hay que tener en cuenta las satisfacciones laborales ya que contribuyen a mejorar la calidad de vida de los individuos, familias, grupos y comunidades con quienes se interviene. Se encuentra conveniente mencionar que el grado de plenitud en la elección

profesional, responde de manera significativa a la viabilidad que ofrece la carrera de trabajo social para satisfacer las necesidades de manera directa, de este modo el profesional incrementa las expectativas en el desarrollo de su ejercicio laboral, permitiendo considerar a la profesión como sustento primario.

En relación con los modelos de intervención en Trabajo Social, se encontró que el modelo sistémico aporta sustancialmente en el proceso de la intervención profesional unido a una profunda claridad frente a los métodos de intervención, como individuo, grupo y comunidad.

Gremios profesionales, el impacto de la profesión y las problemáticas y necesidades del contexto. Con respecto a los hallazgos relacionados con la vinculación a gremios, profesionales es importante considerar: pertenencia a un colectivo social y aspectos que influyen en hacer parte de un colectivo social. Se evidencia la falta de un organismo que vincule a los egresados bajo un sistema de organización, gestión y proyección de la profesión, situación que dificulta las posibilidades de información y actualización disciplinar. Desde esta perspectiva, la desmotivación para la agremiación profesional, juega un papel importante para establecer nuevos vínculos asociativos que promuevan la organización y el desarrollo de la profesión.

No obstante, cabe aclarar que a inicios del 2013, el programa de Trabajo Social, conforma la Asociación de Egresados de Trabajo Social, propendiendo por establecer un vínculo entre academia y egresados, que satisfaga las necesidades del trabajador social en sus múltiples demandas sociales, educativas y familiares.

La profesión de Trabajo Social no ha tenido gran impacto a nivel regional debido a factores como: falta de promoción y divulgación de la profesión de Trabajo Social dentro y fuera de la Universidad Mariana, ocupación de egresados en cargos de tipo operativo y falta de integración entre los mismos egresados del programa. El reconocimiento de la profesión aún no es muy alto, todavía se desconoce el quehacer y la importancia que tiene el Trabajo Social para la sociedad.

El Trabajador Social está interviniendo de manera prioritaria en las problemáticas que aquejan a la familia nariñense a nivel de las relaciones familiares, decrecimiento de valores, como el respeto, dignidad, solidaridad, posicionamiento de la mujer en el mercado laboral, estrés, falta de comunicación, infidelidad, inadecuadas pautas de crianza, desequilibrios económicos, violencia intrafamiliar. Además, las necesidades del contexto en las que interviene Trabajo Social corresponden a: desempleo, desplazamiento, desigualdad económica, corrupción y analfabetismo, conflicto armado, víctimas de minas antipersonas e inseguridad. Este panorama evidencia que aunque el conflicto armado que vive Colombia, viene desarrollándose hace mucho más de 40 años, parece ser que en el departamento de Nariño, este se ha acentuado con mayor fuerza, trayendo consigo consecuencias como el deterioro del tejido social, la desestructuración familiar y la reducción de la calidad de vida de sus habitantes.

4. Conclusiones y Recomendaciones

Con base en los resultados encontrados se puede decir que, es necesario continuar en el fortalecimiento del componente investigativo, de manera que se

otorgue al egresado las herramientas metodológicas pertinentes para el estudio y abordaje de las realidades sociales, situación que se traduce en la participación efectiva de procesos investigativos de carácter disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, aspectos que se constituyen en uno de los propósitos de la formación curricular.

En este sentido, cabe aclarar que la nueva malla curricular presentada ante el Ministerio de Educación Nacional 2013-2019, contempla la incorporación de áreas de formación investigativa con un número mayor de créditos, con respecto a la anterior, las cuales se van desarrollando de manera transversal durante todo el proceso de formación académica.

Dimensionar los problemas de formación planteados en el nuevo currículo de manera que se establezcan macro proyectos que posibiliten una relación directa entre los proyectos de aula y las líneas de investigación, igualmente, una articulación entre extensión docencia e investigación.

Asimismo, se ve la necesidad de mantener actualizada la base de datos de los egresados del programa de Trabajo Social con la finalidad de garantizar el contacto directo con esta población.

Se sugiere al programa de Trabajo Social adquirir contacto con los diferentes colectivos propios o afines a la profesión, para garantizar que los egresados obtengan mayores conocimientos sobre las ventajas que tiene ser parte de uno de ellos.

Articular a los procesos académicos e investigativos a la población egresada, a fin de fortalecer la proyección del programa en el contexto sociolaboral de los trabajadores sociales.

Promover e implementar procesos de sistematización de la práctica a través de la investigación en respuesta a las demandas y/o necesidades de los campos de acción del Trabajador Social.

Para los egresados

Involucrarse en procesos de capacitación liderados desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, a fin de actualizarse en cuanto a políticas sociales, problemáticas emergentes, proyectos investigativos, entre otros, que les permitan realizar una intervención de mayor calidad en la población beneficiaria de sus servicios.

Generar una mayor proyección de la carrera no sólo en la ciudad de Pasto, sino en otros municipios y departamentos, implementando estrategias como página web de la universidad, difusiones radiales o televisivas en canales regionales, universitarios y comunitarios que permitan evidenciar el perfil humano y social de la profesión.

Fortalecer la asociación de egresados del programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana, afianzando el sentido de pertenencia con la institución, promoviendo el sentido crítico y reflexivo en aras de generar espacios de debate académico.

Promover y establecer redes interinstitucionales a través de las cuales el programa de Trabajo Social sea reconocido y gane espacios en el contexto regional.

Para la proyección social del Programa

Estructurar administrativamente el área de extensión de forma que los programas de prácticas y extensión funcionen articuladamente, conformado por un comité, integrado por dos representantes estudiantiles del primer y segundo nivel de prácticas, y un representante de los asesores académicos de las prácticas.

Generar espacios de promoción y mercadeo en alianza con extensión de la Universidad, con el sector productivo, público y comunitario, de manera que se generen macroproyectos que permitan a través de las diferentes formas de extensión (prácticas académicas, educación no formal, servicios, consultoría profesional, etc.) proyectarse a la sociedad y cumplir con la responsabilidad social que le corresponde.

Fortalecer el observatorio de familia, de manera que se convierta en el espacio articulador de la teoría y la práctica, asimismo, que se le ofrezca a la sociedad proyectos proactivos y a largo plazo.

Diseñar en alianza con otras entidades de educación superior cursos y diplomados que permitan la actualización permanente de los egresados del programa de Trabajo Social y los profesionales del sector social.

5. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Arcila, A., Buriticá, L. y Castrillón, J. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación* (2da. ed.). Fundación Universitaria Luis Amigó, Facultad de Educación.
- Ariza, M. y Gandini, L. (2012). *El análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica*. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad autónoma de México.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Grupo Editorial Norma.
- Colino, C. (2007). "Método comparativo". En: *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Mora, C., Mora, A. y Obando, O. (2005). *Evaluación del impacto del programa de Trabajo Social en Nariño*. (Trabajo de Investigación). Programa de Trabajo Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
- Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Smelser, N. (2003). "On comparative analysis, interdisciplinarity and internationalization in Sociology". *International Sociology*, 4(18), 643-657.

Legado educativo de las escuelas normales en la formación de maestros superiores en Colombia*

Fecha de recepción: 20/03/2015
Fecha de revisión: 20/05/2015
Fecha de aprobación: 08/07/2015

José Oliden Muñoz Bravo*✉

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Muñoz, J. (2015). Legado educativo de las escuelas normales en la formación de maestros superiores en Colombia. *Revista Criterios*, 22(1), 183-197.

Las escuelas normales aparecieron como uno de los mecanismos privilegiados para promover cambios hacia la modernización de las comunidades. El sujeto de la pedagogía es el maestro; es esa persona dedicada al oficio de enseñar; es quien está inmerso en el saber pedagógico y que reflexiona sobre su quehacer, generando nuevos saberes, que no son los mismos de la ciencia, aunque tienen igual importancia; tampoco son únicamente saberes populares, cotidianos, pues dentro de su reflexión aparecen juntos, produciendo y desplazando a ese sujeto maestro.

El papel del educador en Colombia tuvo un espacio privilegiado en el proyecto de Nación. El maestro no solo piensa en los otros; más bien, lo primero que hace es un diálogo consigo mismo; se mira; se cuestiona; se dedica tiempo, y desde allí proyecta a los otros; genera diferentes destellos que se ven reflejados en esos otros, cambiándolos, transformándolos o tan solo interrogándolos.

Palabras clave: educación, Escuela Normal, formación, investigación, maestro, pedagogía.

* Artículo de Reflexión Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Legado educativo de las escuelas normales en la formación de maestros superiores en Colombia*, desarrollada desde enero de 2013 hasta junio de 2015, departamento de Nariño, Colombia.

*✉ Doctorando en Ciencias de la Educación; Magíster en Educación de Adultos; Especialista en Educación: Administración Educativa; Licenciado en Educación Primaria. Profesor titular Escuela Normal Superior del Mayo. La Cruz Nariño, integrante grupo de investigación GIDEP, Universidad de Nariño. Correo electrónico: jolidemu65@gmail.com / nsmlacruz@gmail.com

Educational legacy of normal schools in higher teacher training in Colombia

Abstract

Normal schools came up as a privileged mechanism to promote changes towards the modernization of the communities. The subject of the pedagogy certainly is a teacher, that person who is dedicated to teach, who is fully engaged in the pedagogical knowledge and constantly reflects it on their chore, generating new knowledges which are not the same of science, although they have same importance; they are not either popular or daily knowledge but rather a complement of both, producing and displacing the educator.

The role of educator in Colombia had a privileged space in the project of Nation. A teacher doesn't just think of others, but rather the most important thing that a teacher must accomplish, is a dialogue with oneself, look oneself, interrogate oneself, devote time oneself and from there to project all of those knowledge onto other individuals, generating different twinkles which are reflected in those others, by changing them, transforming them or just by interrogating them.

Key words: education, Normal School, formation, investigation, teacher, pedagogy.

Legado educacional das escolas normais em formação de professores nos níveis superiores na Colômbia

Resumo

As escolas normais surgiram como um mecanismo privilegiado para promover mudanças para a modernização das comunidades. O sujeito da pedagogia, certamente, é um professor; essa pessoa que se dedica a ensinar, que está totalmente envolvida no conhecimento pedagógico e constantemente reflete sobre a sua tarefa, gerando novos conhecimentos que não são os mesmos da ciência, apesar de terem mesma importância; eles não são tanto o conhecimento popular, cotidiano, mas sim um complemento de ambos, produzindo e deslocando o educador.

O papel do educador na Colômbia teve um espaço privilegiado no projeto de Nação. Um professor não pensa somente os outros, mas a coisa mais importante que um professor deve fazer é um diálogo consigo mesmo (a), olhar a si mesmo (a), interrogar-se, dedicar-se tempo, e de lá para projetar aos outros, gerando diferentes cintilações que se refletem aos outros, mudando-os, transformando-os ou apenas interrogando-os.

Palavras-chave: educação, Escola Normal, formação, investigação, professor, Pedagogia.

1. Introducción

El artículo está centrado en los maestros en formación, quienes son actores importantes para el logro del propósito de una educación de calidad y que, en consecuencia, su formación se convierte en un factor decisivo para la transformación y cambio de acciones sociales, culturales y políticas que se desarrollan en y desde la escuela, para propiciar espacios de reflexión continua que conlleven a procesos de enseñanza-aprendizaje como profesionales de la educación.

Como docente de la Escuela Normal Superior, y más concretamente del Programa de Formación Complementaria, y en el marco de la actividad pedagógica es de interés y utilidad ser coherentes con la responsabilidad de formar maestros, en el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa.

El maestro nace y se hace, crece y decrece, madura y fenece; la vida del maestro es un transcurrir divergente entre su aspiración exitosa y una realidad que algunas veces se muestra desilusionante, pero planteada y replanteada para ejercitar el sacrificio y probar la perseverancia. Ahí empieza la actitud responsable de un labrador de corazones, pensamientos y conciencias; desde ahí se inscribe y matricula un accionar honrado y entusiasta para desarrollar la escuela del respeto, el servicio, el trabajo y la armonía.

Al referirse a las Normales, es necesario de remitirse a la historia para entender cuál ha sido su trayectoria y proceso de desarrollo en su contribución de la calidad educativa.

Este trabajo investigativo se organiza con el objeto de profundizar y conocer cuál es el papel que ha desarrollado el maestro y en especial las escuelas normales superiores desde 1821 hasta el tiempo actual, donde han demostrado su trayectoria y legado en la formación de maestros en Colombia.

Las Normales han sido instituciones ejemplares en la formación de los jóvenes maestros, quienes han entregado calidad y liderazgo en la conducción de los centros educativos y las comunidades, desarrollando su labor pedagógica en el fortalecimiento epistemológico del nuevo saber.

Los maestros egresados de las escuelas normales superiores, tienen una gran responsabilidad, que radica en orientar una educación futurista que proyecte ideales y que contribuya con el engrandecimiento que requiere el país y las nuevas generaciones, que sueñan con una calidad educativa acorde con las necesidades educativas del siglo XXI.

El maestro de los nuevos tiempos es aquel que busca trascender a través de sus actos, que por más cotidianos que sean, van marcando el camino a las nuevas generaciones, haciendo de una simple utopía, una utopía concreta. En la actualidad, estas escuelas son constructoras y orientadoras de jóvenes maestros que fundamentan su vocación profesional en la enseñanza de los niños, con el propósito de ser cada día mejor y ayudar a organizar una nueva sociedad que sienta los cambios en la formación pedagógica recibida.

2. Historia de las escuelas normales

El historiador, Germán Colmenares, a principio del siglo XVIII encuentra datos de que se otorgan herencias con la prescripción precisa que se estudie para ser maestro, y se van multiplicando esas acciones. Así surgen dos maestros trabajadores, que como hoy, los vendedores de libros o de electrodomésticos van tocando de puerta en puerta, pero ellos lo hacían por comida o plata, iban vendiendo su enseñanza, lo que significa que ser maestro es una profesión que empieza antes de que existiera la escuela y el saber pedagógico.

En la colonia no había maestros y esa labor la hacían los eclesiásticos, el maestro empieza a aparecer cuando esa figura se va desagregando (al lado del cura aparece el juez).

Y llega el momento cuando ese maestro se articula con la escuela, empezando a aparecer los Manuales. El 26 de septiembre de 1776 surge una escuela que es completamente distinta a la parroquial o la catequista existentes; una escuela cuyo propósito era enseñar conforme a un método, de acuerdo con una metodología.

El trabajo consultivo sobre las prácticas pedagógicas en la colonia, en concreto en el siglo XVIII y XX, ha sido un esfuerzo por reconstruir la memoria pedagógica, es decir, lo que fue el maestro a través de la historia, que tristemente se manifiesta como algo provisional, porque el maestro, realmente, no ha existido siempre, existe ahora, pero que aun así no es una institución externa.

Hubo grandes épocas en las que el maestro no existía, él es un fenómeno reciente en nuestra cultura, es un hecho del siglo XVIII. Recordar esto nos ayuda a programar o determinar cómo hay que pensar en la formación del maestro ahora; haciendo una revisión de lo que sucedió en épocas anteriores sobre la vida del maestro, tendremos luces para pensar la realidad educativa de hoy y del maestro.

Es importante tener en cuenta que la Ley Uribe de 1903 ordenó que en cada departamento se abriera una escuela normal para varones y otra para mujeres, que contarían con una escuela primaria anexa para los ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza. Esta ley se fundamentó en dos principios que marcarían el devenir del saber pedagógico y la educación pública hasta mediados del siglo: el énfasis en la dimensión metodológica de la pedagogía y la finalidad educativa de progreso económico (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1959).

En cuanto al saber, el inicio del estudio teórico y de las prácticas pedagógicas se fue postergando con cada nuevo plan de estudio. En el Plan Zerda¹ estas asignaturas se introdujeron en el primer año. En 1913 y 1919 se iniciaron en el segundo año. En 1933 y 1935 sólo aparecieron en los dos últimos años del programa, y para 1946 se concentraron en el último año de estudios.

Formación y maestro no han existido siempre

Primero existe el maestro; un maestro que se va produciendo silvestre (muchas veces eran personas eruditas que venían de España). En ese tiempo habían varios

¹ El Plan Zerda organizó la inspección educativa y las direcciones departamentales de educación; dividió la educación en primaria, secundaria y profesional; y dejó a cargo de la Administración Departamental la instrucción primaria, y la educación secundaria y superior a cargo del Gobierno Nacional.

conventos menores y algunos monjes que se salieron de dichos conventos, se dedicaron a enseñar; eran personas que no estaban formados por una institución (la formación aparece más tarde), a principios del siglo XIX se puede hablar ya de formación, antes no había una formación especializada.



Figura 1. Normal Femenino Liceo Mayo, La Cruz, Nariño (1946).

Fuente: Archivo Normal Superior del Mayo, La Cruz (N).

En 1844, durante el gobierno de Mariano Ospina Rodríguez, se desarrolla en Colombia, la Normal Estatal, la cual apareció en 1821, pero no con las características de 1844; era un Estado conservador, sin embargo, reconoce explícitamente y por ley, que la Normal es diferente de la Escuela Parroquial y de toda acción eclesiástica. Es decir, se empieza a reconocer esa personalidad, esa naturaleza a alguien que es formador de maestros (MEN, 1946).

Las Escuelas normales² en Colombia fueron creadas con la misión de formar maestros, y de acuerdo a ello, han tenido un papel protagónico en la historia, de manera que “su evolución está determinada por la necesidad de mejorar la cultura pedagógica, tanto en el campo teórico como en el investigativo y práctico” (Gelvez y Aguirre, 2010, p. 6).

El método para instruir al futuro maestro era el mismo sistema de enseñanza mutua, por esta razón debía integrarse como uno más en los procedimientos de enseñanza. No existía aún el discurso general para todos los alumnos maestros.

² La Escuela Normal es un instituto para la enseñanza profesional de maestros. Es una institución que ayuda a quienes quieren hacerse maestros y ejecutar su tarea, en que aprender significa: aprender no a leer, sino a enseñar a leer; no a escribir, sino a enseñar a escribir; no gramática, sino a enseñar gramática; no geografía, sino a enseñar geografía; no aritmética sino a enseñar aritmética (Revista Escuela Normal, 1875, p. 10).

Las escuelas normales tienen que renovarse desde sus docentes, promoviendo la formación de un nuevo maestro, un docente con características muy diferentes al profesor tradicional. Hay que producir todo un gran cambio generacional, es decir, una gran conmoción para un proceso selectivo entre el profesorado de las Normales, para que queden los mejores y se proponga con ellos formar las nuevas generaciones de maestros en Colombia.

Las normales superiores van a ser las instituciones que se apropien de la actitud para crear potencialidades y medios que en un determinado plazo le permitan, conjuntamente con las universidades, formar un nuevo maestro que esté en condiciones de aportar esos conocimientos, en el análisis que los niños y jóvenes esperan, para que sus sueños sean realidades (Muñoz, 2013).

La acción o componente fundamental de las Normales Superiores, surge en el hecho de estar centradas en la investigación, porque los nuevos maestros deben prepararse óptimamente para conocer su comunidad de trabajo, de manera que logren aplicar sus conocimientos en el análisis de experiencias y sucesos, traducidos en resultados positivos que ayuden al logro de una excelencia educativa.

La docencia, debe definirse como enseñanza más investigación pedagógica, enfocada a escribir y profundizar sobre las experiencias que se viven en el aula de clase con los estudiantes, proyectándose luego al conocimiento de la familia y sus relaciones.

Ahora bien, las escuelas normales en Colombia y en algunos países Latinoamericanos, fueron llamadas escuelas normales superiores, destacándose las escuelas normales femeninas, escuelas normales de varones, escuelas normales departamentales, escuelas normales regulares y escuelas normales rurales (Figuerola, 2007), cuyo fin era formar maestros que fortalecieran la educación primaria, secundaria y superior; además, se buscaba la profesionalización para expandirse a lo largo de todo el territorio nacional.

Importancia de la formación

En cada escuela el trabajo de los maestros superiores adquirió un contenido específico, construido en la cotidianidad escolar; cada escuela produce a sus maestros y estudiantes, es decir, cada escuela tiene los maestros y estudiantes que merece. Es por esto que en cada escuela se genera el vínculo pedagógico maestro-estudiante; de ahí que Gramsci citaba a la docencia como “el trabajo viviente” del maestro, que se produce dentro de una sociedad y en un momento histórico determinado, donde cada uno de los actores refleja sus relaciones sociales y culturales y que contribuyen a una verdadera formación.

En este sentido, pensar en la formación de maestros para atender la población de preescolar y básica primaria, es pensar en el foco de atención, ya que estos programas tienen que ver fundamentalmente con la infancia (referida al conjunto de niños con edades entre los 0 y los 14 años) en contextos de cambios sociales e innovación científica y tecnológica (Gelvez y Aguirre, 2010).

El hombre debería vivir en una constante búsqueda del porqué de los fenómenos que suceden a su alrededor; el ser humano debe alimentar esa inquietud de

buscar y rebuscar el verdadero sentido de la existencia para tener más razones de luchar y superar los estándares de la realización personal y comunitaria.

Cada quien por supuesto, orientará sus preguntas a aquello en lo que más trabaja, en lo que es su mayor responsabilidad; sin descartar que incursione en otros campos. Y la actitud investigativa es una forma de compromiso más profunda con el quehacer y con la comunidad que recibe los efectos en ese quehacer.

Investigar, ha sido por interpretación cultural, una tarea de los sabios, lo cual es una gran verdad; pero hoy, el concepto se ha ampliado a otros niveles y se exige que todo profesional ausculte con mucho interés sobre lo que es su trabajo y proyección.

Para el caso de la educación y más concretamente del maestro, es indispensable que se sienta el deseo de servir a la causa de los estudiantes; que se piense el proceso educativo como un camino que requiere mejoramiento permanente, y que se visualice la escuela como una experiencia de vida en donde los niños y jóvenes encuentren respuestas efectivas a sus inquietudes.

Sáenz (2007), afirma que los maestros deben enseñar cosas que sirvan para la vida, cosas buenas que no se olviden nunca, y que tengan presentes cuando sean mayores. Estando seguros que son reales en la vida.

El maestro, entonces, será la iluminación de su proceso, pero enfatizando que el destino de los nuevos saberes, son los estudiantes, que quienes tienen el derecho a salir adelante son ellos, y que la institucionalidad, llámese estado, escuela, maestro, comunidad, está en la obligación de orientar todos los esfuerzos, a ese fin. ¿Y esto cómo se logra? Preguntándose por la vida de los estudiantes: su origen, su cotidianidad, sus aspiraciones, sus problemas... ese tipo de preguntas deben responderse con ellos y de esos resultados salen las innovaciones que deben producirse en la escuela, con el maestro a la cabeza; el complemento de ese proceso debe estar en la familia, pero entendiendo que muchos hogares no tienen el privilegio de contar con personas que gocen de un buen grado de cultura.

Flórez (1994), nos sitúa nuevamente en la pretensión de hablar de la pedagogía como una ciencia, por lo tanto afirma:

La pedagogía como disciplina científica describe de manera constructivista y hermenéutica la articulación entre el contexto de la enseñanza y el contexto del aprendiz, con el fin de formular estrategias que permitan elevar y orientar el rigor de la reflexión docente y la calidad de la enseñanza. (pp. 160-161).

El maestro investiga sobre los conocimientos para saber y saber bien, con el propósito de convertirlo en saber para los estudiantes; entiéndase que sabe, la persona que está en condiciones de aplicar lo que aprendió, no la que repite una respuesta en una prueba calificativa.

Margaret Mead: “mi abuela quiso que yo tuviera una educación; por eso no me mandó a la escuela” Rodríguez (2001).

Todos aprenden de la escuela y los retos que se impone es formar un hombre crítico y comprometido con su realidad en la transformación social; los padres

buscan superar los peldaños que ellos conquistaron y que sus hijos sean superiores, de allí que la escuela deba ser la fuente para conquistar sueños y anhelos como formadora de ciudadanos y de valores que dan sentido a la vida digna.

El maestro debe saber sobre la vida de sus discípulos para conocer su realidad y de acuerdo a ella, accionar y reaccionar en su gestión educativa; si no se indaga el ambiente familiar e inclusive el vecindario, no se puede interpretar el comportamiento de un niño o adolescente. Este tema que refiere a la Genética, la Sociología, la Psicología, la Economía es parte fundamental del currículo, y no se puede dejar de lado con la disculpa de que no hay preparación plena en los docentes. La acción investigativa del maestro sobre su cotidianidad, es inherente a su condición de orientador comprensivo de personitas que tienen dificultades para aprender y comportarse, e incluso para aquellos que real o aparentemente se acomodan a los lineamientos de la escuela.

En esa medida, la investigación es parte esencial de la pedagogía y la pedagogía es el saber fundante del maestro; por ello, las dos deben unirse de manera fuerte y eficaz, porque la práctica pedagógica, que es el actuar permanente del maestro frente a sus estudiantes, escuela y comunidad, se nutre de los descubrimientos cotidianos en la sencillez de lo común pero con la importancia de lo novedoso.

Currículo y plan de estudios

“La reestructuración curricular de la educación hacia la integración del saber”. López (1987) afirma que:

No es posible aceptar que el proceso curricular se conciba como una acción operativa instrumental, como un listado de asignaturas inconexas (plan de estudios), como una yuxtaposición de cursos, como el resultado de un proceso acrítico y rutinario, como algo que está más emparentado con la acción en detrimento de la reflexión. (s. p.).

El currículo del Programa de Formación Complementaria, está enmarcado en una concepción de infancia que sirva como referente al objeto de formación de docentes de preescolar y básica primaria. De acuerdo con lo anterior, se concibe al niño como agente en su proceso de formación y como ser humano en continuo desarrollo, lo cual exige que el currículo permita a los futuros normalistas (educadores):

Comprender y atender las necesidades particulares de los niños, siendo capaces de promover el crecimiento armónico, la creatividad, el desarrollo de las competencias básicas y de los valores civiles y éticos, y preparando a los estudiantes para una vida académica en niveles más altos del sistema educativo. (Gelvez y Aguirre, 2010, p. 13).

La práctica pedagógica del maestro en su diario vivir y actuar, exige formación permanente y ese es un compromiso que no se puede aludir so pretexto de mucho trabajo o bajos salarios, porque el sujeto educativo es una persona que no merece ser víctima de las irresponsabilidades del estado, la politiquería, la desigualdad social o un sindicalismo mal interpretado.

Novak y Gowin (1988) afirman que ser maestro significa enriquecerse para enriquecer, perfeccionarse para perfeccionar, hacerse autónomo para conducir la autonomía. Por lo tanto, la práctica pedagógica que se organiza en las Escuelas

normales para estimular, ensayar, corregir y promocionar a sus estudiantes, tiene las mismas características, es su quehacer diario pero no fraccionado, en una escuela que le abrió las puertas para recibir su entusiasmo y entregar orientaciones a través del docente titular que ingresa también a un ambiente de enseñanza-aprendizaje con aquel joven o señorita que anhela ganar en experiencia.

Ese tipo de práctica pedagógica tiene la virtud de comprometer al maestro de formación (estudiante de la normal), porque simultáneamente que “dicta clase” (hace momentos pedagógicos), desarrolla una investigación que tiene que ver con los niños o padres de familia, o ambos, o la comunidad, o la ecología para mejorar la vida, o la economía regional por las condiciones familiares, o la salud como causa y consecuencia de la educación que no satisface las expectativas de las familias y los pueblos.

Porlán (1993), propone un currículo alternativo que contenga una hipótesis de referencia sobre el conocimiento escolar deseable, es decir, sobre el conjunto de conceptos, procedimientos y valores, cuyos significados se consideran convenientes, aunque no imprescindibles, que los alumnos construyan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El maestro en formación, sabe que la investigación educativa es una tarea implícita en su gestión como educador y no solo para graduarse, sino para imprimirle al proceso educativo ese cambio indispensable que consiste en la corresponsabilidad maestro-estudiante para alcanzar los logros, los sueños y esa nueva vida que todos aspiramos.

El maestro en formación, quien a través a sus cuatro o cinco semestres, ha alcanzado en su formación, entra a formar parte de una comunidad (vereda) de una escuela, de una realidad; y allí, con la ayuda de todos se plantean situaciones, problemas, hipótesis; luego, se selecciona una problemática y se desarrolla un proceso de preguntas, respuestas, intercambio de ideas, rebusque de información y soluciones parciales o totales si es posible, pero dejando abiertas las puertas a tareas investigativas subsiguientes.

En esa tarea investigativa, el maestro en formación cuenta con el acompañamiento de sus profesores, coordinadores, directivos, maestros de la escuela, autoridades en general y familia; entre todos llevan a cabo el plan que intenta mejorar la vida de los niños y la comunidad.

Es una gestión que enriquece la vida personal, profesional y comunitaria y brinda sin lugar a dudas, nuevas formas de convivencia, en donde se reconozcan las diferencias individuales pero respetando los principios fundamentales del ser y del saber, al lado de la responsabilidad y la disciplina en la alegría, sin lo cual no es posible la libertad en orden ni la cesación de la horrible noche, porque cuando cada quien opina (algunas veces no se piensa) y quiere imponer su opinión, se pierde la fuerza de la investigación.

Práctica docente

En la formación de docentes, la práctica pedagógica se encamina a complementar el desarrollo de competencias profesionales, a partir de:

a) La incorporación y producción de conocimientos y prácticas que se fundamentan en el conocimiento científico, cultural y pedagógico; b) de la aprehensión de nuevos enfoques y modelos pedagógicos; c) del aprender a transformar colectivamente la realidad; y d) de la lectura crítica de contextos. (Gelvez y Aguirre, 2010, p. 16).

Para investigar es muy importante saber preguntar; las buenas preguntas, claras e interesantes mueven y conmueven el espíritu, y esa energía se convierte en acción, para llegar a las metas. Si la pregunta se convierte para el maestro en un componente vital, la respuesta recobra el verdadero valor en el proceso evaluativo; es saber cómo está aprendiendo, no cuanto aprendió.

La evaluación es otro eje del proceso educativo y deberá convertirse en proceso investigativo, para que así la práctica pedagógica en formación permanente sea parte esencial de la vida escolar; de lo contrario la práctica pedagógica y la investigación educativa perderán su razón de ser, y las escuelas su razón de existir.

En la actualidad, se quiere conocer ¿cuál es la aplicabilidad que da el maestro en el ejercicio de su profesión? Si su teoría es congruente con su práctica, además de responder, ¿cuál será la verdadera entrega a la labor pedagógica?

Lo anterior nos plantea dos posibilidades de existencia del maestro, la primera de ellas, se refiere a la constitución del oficio de enseñante, surgida del cruce entre las didácticas y las disciplinas con las cuales se relaciona por razones de su enseñanza; la segunda de ellas, hace relación al maestro definido por su condición de pedagogo a partir de la apropiación, difusión y construcción del saber pedagógico. El maestro de maestros es el especialista en pedagogía e interdisciplinidades, se diferencia del enseñante, en que éste tiene un contacto con las disciplinas a través de las didácticas, y el maestro lo hace con la intermediación de un saber sobre el saber de la enseñanza, es decir una relación siempre intermediada por el saber pedagógico.

Para enseñar hay que hacerlo con el conocimiento que se sustenta sobre bases científicas, atendiendo a las leyes propias de una pedagogía, que como ciencia establece y aclara las concordancias que habrán de existir entre lo que se pretende enseñar, lo que se necesita enseñar, y lo que se desea realmente aprender, de aquí que en la heterogénea corriente del pensamiento pedagógico autogestionario, se busque, con afán, la creación de una escuela completamente diferente a la tradicional, novedosa y audaz, apoyada en la autogestión, promotora del desarrollo de la responsabilidad de los educandos, en relación con el aprendizaje de los mismos, procurando al mismo tiempo, la formación de aquellos valores sociales que se precisan para la integración de un alto grado de compañerismo y una participación social de todos y para todos, de manera consciente y consecuente.

El maestro Francisco Socarrás³, afirma:

Un buen educador egresado de la Escuela Normal Superior de Colombia o de Facultad de Educación debe ser un educador integral y un científico en el área de su

³ Socarrás, nació en Valledupar fue médico, educador y escritor. Era el mayor de los hermanos. Viajó a Francia, México, tenía el empeño de ser lo que quería. Su sueño era ser médico y lo logró, escribió la historia del país y de su vida. Le gustaba la naturaleza, por eso se inclinó a la medicina. En la Escuela Normal fue llamado Maestro de Maestros. Formó grupos de estudio de la Psicología Educativa a través de las obras de Piaget.

especialización y en ningún caso un simple instructor. Debe estar formado en su área de investigación y a la vez, en los mejores métodos de enseñanza, los cuales se realizarán por los caminos del método científico propios para cada una de las ciencias. Si la formación lleva a la formación integral del educando, ella es posible solo a través de los métodos de investigación, que llevan al descubrimiento y a la creación. (1987, p. 9).

Ese nuevo maestro debe saber a quién enseña, aceptando que todo estudiante y al igual que las concepciones de la realidad son diferentes, que cambian a través de su proceso evolutivo, a razón de esto, es más que necesario el conocer su contexto emocional, cultural, social y familiar y la importancia de los saberes previos para su aprendizaje. Al nuevo pedagogo corresponde saber ¿cómo enseñar? Conociendo las implicaciones didácticas de la naturaleza epistemológica de su disciplina, con el fin de motivar un diálogo que active el proceso de desarrollo. El maestro debe saber: para qué enseña, por qué enseña, y estar actualizado en los saberes pedagógicos, siendo capaz inclusive de producir y manejar con fluidez diversos medios de información y comunicación.

Las escuelas normales en el marco de su autonomía, a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), pueden proponer su propio modelo para la formación de maestros, siempre y cuando se encuentre investigado, consultado, contextualizado y viabilizado. Entendiendo por modelo pedagógico, la relación flexible, dinámica, dialéctica, entre propósitos, contenidos, secuencias, el método o relación maestro, saber, estudiante, recursos y evaluación, es pues un constructo teórico y de interrelación en un contexto específico, que alimenta una perspectiva futura de formación y que se construye para concretar propósitos e intencionalidades, referidas a un proyecto de sociedad, cultura y educación.

Díaz (2010), argumenta que un Dios pedagógico es aquel profesional de la educación que, incluso sin el mismo saberlo o creerse consciente de ello maneja los designios y el futuro del alumno, sin considerar las consecuencias o el alcance de sus opiniones, manifestaciones, actos o decisiones.

Las instituciones formadoras de maestros serán de mejor calidad, con el objetivo de asegurar que el conocimiento culturalmente construido sea un patrimonio transgeneracional, creando ambientes de aprendizaje significativo para que el maestro no enseñe como le enseñaron, sino como debe enseñar.

La investigación

Una de las grandes preocupaciones de las escuelas normales es la formación de maestros con competencias investigativas. En este contexto, surgen preguntas como: ¿Para qué le sirve la investigación a un maestro?, ¿de qué manera, la formación investigativa, contribuye a la comprensión del sentido de la realidad escolar?, y ¿cómo la investigación transforma la práctica pedagógica?, entre otras (Gelvez y Aguirre, 2010).

El primer reto que debe resolver el maestro investigador es definir su objeto de investigación.

Según Stenhouse (2003) y Elliott (1993), la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a

cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Esta separación entre investigadores y maestros ha sido la situación predominante en el pasado. Al respecto Stenhouse (2003), analizando su obra *Investigación y desarrollo del currículo, enfoques de la investigación en el aula*, afirma:

La mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros. Y en general dichos investigadores se han interesado más por construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobre todo a la comunidad de investigadores, que en mejorar las aulas que han estudiado. No puede afirmarse esto de toda la obra que se ha publicado, pero siempre existen, al menos, huellas de la separación entre investigadores y profesores. (p. 210).

Giroux (1988) afirma que los profesores deben estar en condiciones de conseguir que el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento, sean las condiciones que guíen la vida diaria en las escuelas.

La investigación se convierte en una oportunidad de conocer el mundo con el cual se convive a diario, para posteriormente entenderlo, siendo capaces de manejar y aplicar diversas soluciones en diferentes momentos de la vida. Todo paso que se da para encontrar oportunidades, es una demostración de investigación, ya que se tiene planteado mejorar para alcanzar las metas que se trazan hacia el futuro.

La investigación entendida así, tiene que poner en movimiento el pensamiento, el propio ser. Para lo cual, es preciso responder a la pregunta: ¿Cómo hacer para que una investigación ponga en movimiento el pensamiento? Se podría afirmar, que depende de una sola cosa, establecer un compromiso apasionado con ella, es decir, debe tocar las fibras más profundas, trabajando aquello realmente interesante, aquello que motiva a la investigación y el saber. Por ello, se podría decir que la investigación varía y se desarrolla de acuerdo con las relaciones establecidas entre las situaciones vividas, la capacidad de asombro, los estudios realizados, las dificultades a las cuales se enfrenta cada investigador, y el análisis que hace de ellas para dar alternativas de solución o para generar nuevas teorías al respecto.

La investigación educativa debe plantearse desde la realidad escolar, y de igual manera, contar con el maestro, puesto que él conoce lo que ocurre en el aula, puede dar respuesta a los problemas que la práctica educativa plantea. Investigar en el aula, es un proceso mediante el cual los maestros pueden deliberar sobre su toma de decisiones, y mejorar su práctica docente. Esto requiere una planificación reflexiva de la acción y evaluación de su práctica, con vistas a la innovación e intervención en la misma.

El maestro en formación, en su rol como investigador, es un intérprete de la realidad social en la que viven sus educandos, tiene a su disposición el laboratorio de la cotidianidad, cambiante con el día a día, con todas las relaciones y acontecimientos que se producen en su entorno y, en la misma medida que lo conoce, la realidad conoce, lo construye, partiendo de sus observaciones, y los diálogos sobre el registro de sus experiencias. (Gelvez y Aguirre, 2010, p. 18).

Según Elliott (1993), el profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica docente. El

desarrollo de la comprensión procede a la decisión de cambiar las estrategias docentes. El profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficacia para resolverlo.

Por lo tanto, relaciona la investigación con la enseñanza, enfatiza en el papel de los educadores en ella, destacando la importancia de que los maestros y estudiantes generen conocimiento, reinventen su escuela, innoven, propongan y sobre todo escriban; el ejercicio escritural del maestro es fuente inagotable del conocimiento, además en la actualidad se debe motivar a la lectura y escritura como fórmulas que contribuyen al mejoramiento académico y crítico de los estudiantes para producir sus propias versiones y aportes a la enseñanza-aprendizaje.

La investigación es una actividad absorbente y apasionante que requiere curiosidad y deseo de conocer y describir los fenómenos; en sus inicios produce preocupación y en cierta medida, desasosiego en aquellos que inician esta actividad. Comenzar una tarea nueva implica en la mayoría de los casos incertidumbre, y ello es particularmente cierto en la investigación en el aula.

La primera dificultad con que se encuentra el maestro que inicia una investigación es responder a la pregunta: ¿Qué puede investigar? La incógnita predominante durante el proceso investigativo. Los manuales y textos de investigación tratan sobre cómo investigar, pero dicen muy poco en cuanto a qué investigar. Es verdad que no existen modelos o estándares que enseñen a responder a cuestionamientos, pero se puede consolidar algunas reflexiones que contribuyan a superar ese obstáculo, con el cual se encuentran los maestros que quieren investigar en el aula.

Un maestro entiende el significado del acto educativo, en el momento en el que es consciente de lo que hace, cuando responde a los interrogantes que el mundo le plantea, y revierten los resultados en procesos de mejoramiento de su quehacer.

El Programa de Formación Complementaria establece ambiciosos horizontes a las escuelas normales con el propósito de que puedan evaluar su trabajo y constatar que a través de la pedagogía se logran prácticas educativas que fortalecen su saber hacer en el ámbito profesional, de igual manera en los entornos sociales y productivos del país.

Cabe señalar la importancia de la investigación en el aula como fundamento de formación de los normalistas superiores, a razón de que la investigación define y regula la actividad profesional de los pedagogos, porque es el lugar de encuentro y diálogo en donde se formaliza una investigación lúdica y eficaz de manera que el arte de enseñar se convierta en una práctica creativa y responsable en donde maestro, alumno y sociedad encuentren siempre nuevas fronteras de dignidad y humanización.

Sacristán (2013) afirma que “la educación es una empresa colectica de toda la sociedad considerada como necesaria para mantenerla y para tratar de mejorarla”. El normalista superior en su papel de investigador, es la persona encargada de mejorar la calidad educativa, teniendo en cuenta que la realidad

concreta del proceso escolar es multifacética y merece ser estudiada de manera amplia, en donde la creatividad y la producción dentro de la pedagogía sean los resultados que hoy se quieren asumir. Además, a través de ella encuentra caminos para mejorar y lograr resultados que vayan en bien de la comunidad educativa y que contribuyan a fortalecer procesos innovadores de cambio y compromiso para todos.

Desde aquí se sustenta que, el nuevo papel del educador será el de investigador porque permite la reflexión, el diálogo y el contraste permanente. Considera que la práctica profesional del docente es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, en la que el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no impone, ni sustituye (Torres, 2010).

Estas consideraciones, imponen en un nuevo rol del docente normalista, como investigador del acto de enseñar. Tarea que aplicará desde el saber específico en integración con los pedagogos que piensan el acto de enseñanza desde lo individual y social.

3. Conclusiones

Las escuelas normales a través de su legado histórico demuestran que la formación de maestros fue el compromiso asumido con la sociedad, el entregar maestros comprometidos con su vocación, partícipes de las transformaciones que necesitan los niños y jóvenes de cada comunidad, y líderes que luchan por un mejor nivel de vida.

El maestro normalista tiene mucha claridad en cuanto a su formación y desempeño dentro y fuera del aula, es consciente que su trabajo tiene mucha relevancia y expectativa para demostrar las capacidades teóricas que influyen en la orientación de sus niños y cómo su enseñanza es la base para adquirir nuevos conocimientos.

La educación es un proceso en donde los estudiantes desarrollan sus capacidades intelectuales mediante la utilización de la pedagogía como fuente de conocimiento para la construcción de nuevos mecanismo y procesos, que impulsen el mejoramiento de la labor formativa como modelo de aprendizaje.

La historia de las normales desde sus inicios contribuyó y aportó los conocimientos necesarios en la formación de los niños y jóvenes del país, los cuales fueron orientados con el único propósito de prepararlos para ser maestros, y contribuir con el desarrollo de las regiones dentro de cada contexto geográfico donde fueron creadas.

El legado que han venido construyendo las normales en Colombia, no ha sido fácil, ya que cada mandatario y partido político han aportado infinidad de cambios, unos positivos y otros negativos, dependiendo de los avances y recursos utilizados en el mejoramiento de la calidad educativa que exigía la sociedad en la cual se estaba formando al nuevo maestro.

De acuerdo con la organización política y educativa del país, las escuelas normales fueron creadas bajo los principios de las tendencias pedagógicas para el fomento de una educación más dinámica y activa, en donde se formaba maestros con

grandes capacidades para bajar el índice de analfabetismo que se presentaba en Colombia, recalcando los valores y el progreso de los pueblos.

4. Conflicto de intereses

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Díaz, F. (2010). *Como aprender a enseñar*. España: Ediciones Toromítico.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Figuerola, C. (2007). *Historia de las Escuelas Normales. Una prospectiva educativa para el mundo y para Colombia. Siglo XVIII a inicios del siglo XX*. Bogotá D.C.: Grafimpresos Quintero.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Gelvez, H. y Aguirre, E. (2010). *Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria*. Bogotá D.C.: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_docverificacionfeb19.pdf
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- López, N. (1987). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1946). *Memorias del congreso de 1946*. Bogotá: Imprenta departamental.
- _____. (1959). *Educación Colombiana. Disposiciones Orgánicas y Reglamentarias de la Educación Nacional de 1903 a 1958*. Bogotá: Imprenta del Ministerio de Educación Nacional.
- Muñoz, J. (2013). *La Educación y el aporte de las Normales en Nariño*. (Tesis de Doctorado). RUDECOLOMBIA, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
- Novak, J. y Gowin D. (1988). *Aprendiendo A Aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- Revista Escuela Normal. (1875). Volumnen 6(220-221), 10.
- Rodríguez, P. (2001). La sociedad del conocimiento y el fin de la escuela. *Educere*, 13, 19-23.
- Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Sáenz, G. (2007). *El librillo de un maestrillo*. Sevilla, España: Fundación Ecoem.
- Socarrás, J. (1987). *Facultad de Educación y la Escuela Normal Superior de Tunja*. Editorial La Rana y el Águila.
- Stenhouse, J. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo, enfoques de la investigación en el aula* (5ta. ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Torres, Á. (2010). *Pensar la pedagogía en y para la docencia universitaria. Diálogos por la Reforma Universitaria N° 11*. Facultad de Educación, Universidad de Nariño, San Juan de APsto, Nariño, Colombia.

Criteria

Educación en el Ejército Nacional de Colombia y el posconflicto*

Fecha de recepción: 07/05/2015
Fecha de revisión: 11/06/2015
Fecha de aprobación: 09/09/2015

Edwyn Ramírez Rubiano*
Roberto Ramírez Bravo**✉

Resumen

En atención al proceso de paz que se está realizando en Colombia, se propone algunos elementos conceptuales y metodológicos, como aporte a la construcción de la paz. El documento asume parámetros curriculares de los procesos educativos (Plan Minerva) que se desarrolla en el contexto del Ejército Nacional de Colombia; plantea acciones para docentes y soldados que acepten el reto de liderar proyectos y actividades para el posconflicto; sugiere tareas que fortalecen la convivencia pacífica y respeto por los derechos humanos. En general, en el texto se reflexiona sobre la construcción pedagógica en la educación militar, imprescindible para el ejercicio de los derechos y los deberes en el escenario del posconflicto, la reconciliación y la paz.

Palabras clave: educación militar, construcción de paz, posconflicto.

Education in the National Army of Colombia and post-conflict

Abstract

The text reflects on the pedagogical construction in military education, essential for the exercise of the rights and duties on the stage of post-conflict, reconciliation and peace, considering the peace process that is being carried out in Colombia, and they are proposed some conceptual and methodological elements as a contribution to peace building. The

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Ramírez, E. y Ramírez, R. (2015). Educación en el Ejército Nacional de Colombia y el posconflicto. *Revista Criterios*, 22(1), 199-214.

* Artículo de Reflexión derivado de Investigación. Hace parte de investigación que se está desarrollando con los soldados profesionales del Batallón de Instrucción y Entrenamiento No. 23 de Pasto.

*Magíster en Docencia Universitaria, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: capirubiano40@yahoo.es

**[✉] Doctor en Didáctica de La Lengua y La Literatura; docente investigador y Decano de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: renerene40@yahoo.es

document assumes curriculum parameters of educational processes (Minerva Plan) taking place in the context of the National Army of Colombia, poses actions for teachers and soldiers who accept the challenge of leading projects and activities for post-conflict, and suggests tasks that strengthen peaceful coexistence and respect for human rights.

Key words: military education, peace building, post-conflict.

Educação no Exército Nacional da Colômbia e o pós-conflito

Resumo

O texto reflete sobre a construção pedagógica na educação militar, essencial para o exercício dos direitos e deveres sobre o estágio de pós-conflito, a reconciliação e a paz, considerando o processo de paz que está sendo realizado na Colômbia, e alguns aspectos conceituais e metodológicos são propostos, como uma contribuição para a construção da paz. O documento assume parâmetros curriculares dos processos educacionais (Plano Minerva) que ocorrem no contexto do Exército Nacional da Colômbia, apresenta ações para professores e soldados que aceitem o desafio de liderar projetos e atividades de pós-conflito, e sugere tarefas que reforcem a coexistência pacífica e respeito pelos direitos humanos.

Palavras-chave: educação militar, construção da paz, pós-conflito.

1. Introducción

La paz y la reconciliación son un reto que debe asumir y afrontar el Ejército Nacional de Colombia, el cual no puede ser indiferente a los cambios y al clamor de la sociedad en general, por ello debe posicionarse como garante y participe del proceso de paz que anhela la nación. Los tiempos contemporáneos demandan individuos creativos, sensibles, emprendedores y capacitados; amigos de la sociedad, con espíritu de colaboración y respetuosos de los semejantes.

La ética y el profesionalismo son los pilares que fundamentan los cambios en la institución, que tienen como cometido la educación de líderes; por tanto, los participantes deben asumir la tolerancia, la deferencia y el respeto como principios vitales para la convivencia pacífica entre colombianos. La historia nos enseña, por una parte, la inutilidad del crimen y de las guerras¹ y por otra, la vitalidad de la educación como alternativa práctica de solución a los conflictos y contiendas.

El Ejército Nacional de Colombia debe poner en práctica programas y currículos académicos acordes con la realidad que vive el País, desde una perspectiva humanista, flexible y capaz de educar a líderes con vocación de servicio; para

¹ Mo Ti o Mo Tzu (hacia el 479 – 391 a. de C.) denunció el crimen e inutilidad de las guerras; Sun Tzu (400 y 320 a. de C.) afirma: cientos de estudiosos que vagaban de estado en estado estaban prestos a vender sus ideas a gobernantes preocupados por la “condición peligrosa de sus países y la debilidad de sus ejércitos”. Los soberanos competían por la asesoría de batallones de charlatanes profesionales, quienes, en interminables discusiones y con argumentos, cautivaban y confundían a reyes, duques y grandes hombres.

ello, los maestros e instructores deben repensar el sentido y la función de la enseñanza actual y considerar las grandes transformaciones de la humanidad; deben generar cambios de pensamiento profundo en los soldados, de manera que se privilegie la creatividad, el análisis, la discusión y la capacidad para la toma de decisiones acertadas; la templanza, la argumentación y el conocimiento de sí mismo para enfrentar problemas y situaciones cotidianas (Escuela Militar de Cadetes José María Córdova, 2009).

La observación y la experiencia muestran que muchos de los profesores e instructores del Ejército Nacional no poseen la fundamentación necesaria para desarrollar el arte de formar; carecen de conocimientos, técnicas y didácticas contemporáneas que faciliten los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por tanto, a través de este artículo se llama la atención para avanzar en la búsqueda de la cualificación de los educadores militares en función de la construcción de la convivencia pacífica en el País.

El documento promueve la transformación y proyección de la educación militar del soldado del futuro, como hombre multidimensional (Proyecto Minerva 2015-2022); propone elementos teóricos que fundamentan la educación militar como centro del mejoramiento, del crecimiento y de la transformación institucional. Destaca procesos que contrarrestan los actos violatorios de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario; en general, se insiste en mejorar las características intelectuales, pedagógicas y didácticas del docente.

Para el logro de los objetivos señalados se acudió a la observación en sitio de las actividades docentes y pedagógicas que desarrollan los profesores y los estudiantes² del Batallón de Instrucción y Entrenamiento No. 23 de Pasto, departamento de Nariño, Colombia. Esta técnica permitió recoger información desde el aula de clase y visualizar las fortalezas y debilidades pedagógicas y didácticas del docente; de igual modo, facilitó identificar los avances y carencias conceptuales de los estudiantes en lo que respecta al posconflicto. Además, se aplicaron encuestas a estudiantes y docentes con preguntas abiertas que suministraron información sobre valores y responsabilidades del soldado colombiano para el fortalecimiento de la paz en Colombia; finalmente, se desarrollaron talleres en los que el estudiante y el docente demostraron la necesidad de vitalizar la formación y la cualificación en temas que potencialicen los valores y las competencias para enfrentar las circunstancias y condiciones del posconflicto.

La muestra de la población con la que se desarrollaron las diferentes actividades, la integraron el 10 % de la totalidad de docentes (50) y de estudiantes (350) (soldados profesionales), elegidos de manera aleatoria. Los integrantes de la muestra tienen características similares en cuanto a edad y sexo (hombres entre 20 y 30 años), estrato social bajo y con disposición para el desarrollo del trabajo. Conviene precisar que lo descrito en este documento es una primera parte del proceso de investigación que se está desarrollando con los soldados profesionales del mencionado Batallón; es decir, se presenta una primera reflexión fruto de algunas actividades realizadas con el grupo de participantes.

² Se asume como estudiante al soldado que periódicamente recibe formación integral e instrucción militar.

2. Particularidades normativas de la educación en el Ejército de Colombia

La educación es uno de los pilares fundamentales en la formación profesional militar; propende por brindar al estudiante las herramientas necesarias para desarrollar las diferentes tareas asignadas en la misión. El Ministerio de Defensa Nacional de Colombia (2007), en el marco de la Política de Consolidación de la Seguridad Democrática, aborda el Proyecto de Modernización y Reestructuración de la educación de la Fuerza Pública, tendiente a la consolidación de una cultura que privilegie la formación con énfasis en el desarrollo humano, los principios, los valores, las virtudes militares y policiales; una cultura que favorezca la capacidad de autorregulación en función de una conciencia ética; que estimule la vocación por la verdad y el bien común y que proyecte el sentido de trascendencia individual.

La educación en el del Ejército Nacional busca entregar a Colombia hombres y mujeres de indeclinable espíritu militar, ciudadanos ejemplares con excelente preparación profesional; promueve la formación, actualización, capacitación, instrucción y entrenamiento integrados. Estos procesos educativos son los responsables de generar en sus integrantes capacidad de crecimiento humano y perfeccionamiento individual³.

La constitución, en el Artículo 2º, menciona que: “Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes...”; en el Artículo 27, indica “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”; y en el Artículo 67, define que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público...”; además, “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”. Finalmente, en el Artículo 222, expresa que:

La ley determinará los sistemas de promoción profesional, cultural y social de los miembros de la Fuerza Pública. En las etapas de su formación, se les impartirá la enseñanza de los fundamentos de la democracia y de los derechos humanos...

El Proyecto Educativo de las Fuerzas Armadas (PEFA) precisa los anteriores principios filosóficos, antropológicos, pedagógicos y didácticos de la formación del soldado; inspira la visión y misión del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (SEFA) y los propósitos e intencionalidades sociales, militares y culturales. En esta perspectiva, el sistema de educación en el Ejército Nacional de Colombia es transversal y se estructura y organiza, en función de la interacción de todos y de cada uno de los saberes. Cuenta con una compleja y extensa red de escenarios de educación que van desde universidades, escuelas, institutos, centros de entrenamiento, batallones de instrucción y reentrenamiento.

Según PEFA, se espera formar ciudadanos integrales, con principios, valores, virtudes y ética profesional; ejercitados en el arte de reflexionar, hábiles en el uso del pensamiento complejo y el criterio militar; es decir, profesionales

³ El Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (SEFA) está soportado en cuatro subsistemas: Subsistema de gestión de Doctrina, Subsistema de aseguración de la calidad educativa, Subsistema de certificación militar, y en el Subsistema de investigación, desarrollo e innovación.

con formación humanística y ciudadanos ejemplares orientados al servicio de la comunidad. Es necesario que Colombia recupere la estabilidad política y democrática, y el Ejército Nacional debe caminar junto al devenir constitucional, contribuir con el desarrollo de la “República soberana, independiente y estable, fundada en el respeto por la dignidad humana, bajo los principios de una democracia participativa y el imperio del Estado de derecho” (Ruiz, 2012, p. 136).

En el marco normativo descrito, se entiende por educación militar para el posconflicto al proceso evolutivo y necesario que: transforma los procesos de enseñanza-aprendizaje y la doctrina militar en función de lo humano, la convivencia pacífica y la paz; contrarresta las diferentes amenazas políticas, sociales, ideológicas y económicas que puedan incrementar la desigualdad y la inequidad en el País; forma hombres integrales con habilidades y competencias para el servicio social, comprometidos con el beneficio de la comunidad, y adicionalmente, promueve el desenvolvimiento de la persona en el campo operacional militar.

En conclusión, según la legislación general y la norma particular de la educación en el Ejército Colombiano descrita anteriormente, se diría que el proceso educativo responde a las necesidades del Estado, cumple con las expectativas del estudiante, genera la formación ideal y esperada para el fortalecimiento de los valores, en particular para el establecimiento de la convivencia y la paz nacional. Además, algunos trabajos propuestos desde la Escuela Superior de Guerra de Colombia (2000) enfatizan en una educación militar para la democracia.

No obstante lo anterior, el acercamiento a la realidad y el respectivo análisis de la misma, permiten señalar aspectos y circunstancias institucionales anómalas que merecen examinarse con detenimiento para identificar e implementar alternativas de seguimiento, evaluación y solución. En general, no hay trabajos que precisen cómo proceder pedagógica y didácticamente en los procesos educativos del Ejército Colombiano para el posconflicto.

2.1 Aspectos que debilitan el proceso de formación del soldado

Una de las grandes preocupaciones que afrontan el Ejército Nacional de Colombia es poder llevar al máximo nivel de análisis las políticas y normas estipuladas para mejorar la educación, especialmente, la requerida para el posconflicto. Teóricamente, el modelo pedagógico de la formación militar se fundamenta en la formación por competencias en todos los niveles y especialidades de las Fuerzas Militares, para empoderar a oficiales y suboficiales; no obstante, en la práctica esta filosofía de formación no se cumple por aspectos asociados al conflicto interno. La dificultad para la aplicación del modelo pedagógico, caracterizado como holístico e integrado, radica en factores como:

- Los perfiles de selección del personal docente que desarrolla la tarea de formar al soldado se reduce a variables como: tiempo de servicio, conocimientos incipientes de liderazgo y manejo de grupos, experiencia en el campo de batalla, reconocimiento por acciones heroicas en combate, entre otros. Las normas institucionales no contemplan los perfiles o requerimientos indispensables para la vinculación de docentes

o profesionales de la educación que estén formados ampliamente en los campos de la pedagogía y la didáctica, además de la formación exigida para la instrucción militar.

- La escasa capacitación del personal de instructores y la exigua duración de los pocos cursos de cualificación de los mismos no compensa las exigencias de la población estudiantil. A pesar de la motivación y el esfuerzo de algunos instructores por desarrollar actividades pedagógicas adecuadas a las necesidades individuales y sociales de los estudiantes, los procesos y resultados carecen del impacto formativo esperado en el grupo. La formación escolar de los instructores, en su gran mayoría, carece de elementos conceptuales y metodológicos para desarrollar actividades docentes de calidad, especialmente actividades integrales que incluyan las responsabilidades que tiene el soldado en el posconflicto. En general, la insuficiente formación profesional de los profesores vinculados, la mayoría de ellos, bachilleres, trae consigo clases instrumentales, repetitivas y ausentes de lo que podría ser la formación holística.
- La constante rotación del personal docente impide el seguimiento y desarrollo a largo plazo de proyectos educativos que proponen algunos instructores. Desafortunadamente, no existe una política institucional que regule y flexibilice la permanencia del docente que promueve proyectos y actividades formativas de calidad en los batallones; la trashumancia del docente se aplica con independencia de todo tipo de acciones formativas que se adelanten en el sitio; la necesidad de rotar se superpone a todo acontecimiento educativo que pueda estar en curso.
- La rapidez con la que se ejecutan los entrenamientos y reentrenamientos por la necesidad de atender los problemas del conflicto armado. Las estancias en las aulas son extremadamente cortas y no permiten adelantar actividades de mediano y largo plazo; en este contexto, infortunadamente, los procesos de formación continua del estudiante se reducen, en especial, a la actualización en el manejo de armas, al conocimiento y a la asimilación de nuevas estrategias de combate, al reconocimiento de algunas normas del derecho internacional humanitario. La inmediatez del proceso incluye conocimiento y procedimientos instrumentales de uso técnico.

Conviene insistir en que el conflicto armado, social y político ha afectado la educación del soldado en todos sus ámbitos. La violencia, al igual que profundiza las problemáticas del Ejército Nacional de Colombia, controla y gesta múltiples hechos de victimización, de desplazamiento forzado, destierro y despojo. Además, genera diversidad de trastornos en la conducta y el comportamiento del soldado; desacomoda el concepto que tiene de sí mismo y del otro, asume posturas autoritarias o sumisas dependiendo del interlocutor. Por tanto, es necesario revisar los procesos educativos del soldado, adecuarlos y preverlos a las condiciones que resulten de los diálogos de paz.

Las preguntas básicas son: ¿La educación de los soldados es pertinente?, ¿la pedagogía y la estrategia didáctica son coherentes con lo que se enseña y lo que se vive en el área de operaciones?, ¿por qué motivo las actuaciones de

algunos militares comprometen la vida misma y la de todos los soldados? Algunas respuestas están en los docentes, en el tipo de educación que se está impartiendo, en las pedagogías empleadas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De igual modo, se encuentran respuestas en la selección e incorporación de los soldados, en el tipo de evaluación utilizada, entre otros; en estos contextos se debe observar las carencias y mejorar las estructuras curriculares.

2.2 Obligaciones que cualifican la formación del soldado

La formación actual del soldado debe superar la clase tradicional, mecánica, fragmentaria, aislada y repetitiva; debe plantearse una educación basada en virtudes, valores y principios, que propenda por un individuo sensible a lo social, respetuoso de su conciudadano, creativo, flexible, analítico y evaluador de situaciones y casos (Adorno, 1998). Debe proveer herramientas para que el estudiante tome decisiones sobre los problemas trascendentales de la vida diaria, máxime cuando ello implica consecuencias sobre la sociedad en general o sobre los individuos con los cuales se interactúa. Según Adorno (1998):

Intentamos dejar claro que la capacidad no viene prefigurada en las personas, sino que depende en su desarrollo, de los retos que el individuo se ve enfrentado. Esto es, que es posible “hacer capaz a alguien”. A partir de aquí se puede despertar en cualquiera la posibilidad de “aprender motivadamente”; una forma particular de evolución de la emancipación. (p. 116).

Por ello, se propone en el contexto del Ejército Colombiano la preparación y la cualificación de docentes con altos estándares de sensibilidad y creatividad, capaces de formar a sus alumnos de cara a los cambios y retos que impone la sociedad actual; se sugiere un docente que genere espacios de discusión, en los que se llegue a acuerdos respetuosos y consensuados, concretando la solución de conflictos y diferencias basados en el entendimiento de las costumbres, las tradiciones y normas de pueblos y comunidades sin consideraciones de raza, credo, condición social u orientación sexual.

En este orden de ideas, la misión de los educadores militares es implementar el desarrollo del individuo para que cada día sea más humano, incrementando la sensibilidad y el compromiso con el crecimiento de la sociedad y con la solución de los problemas que la aquejan, entre ellos la seguridad, la supervivencia, la convivencia pacífica y su desarrollo cotidiano. Ruiz (2012 p. 157) con relación a la etapa del posconflicto manifiesta que “las tareas que se desprenden del constante cambio y permanente evolución, hacen necesario contar con profesionales competentes quienes han de manejar la incertidumbre y sortear con éxito los avatares que conlleva esa responsabilidad”.

La educación militar es un elemento significativo en la preparación de los soldados, de ella depende en gran medida la forma como se interiorice la sociedad. El País está conformado por diferentes regiones, con culturas que caracterizan a sus gentes y las hacen únicas e irrepetibles con costumbres y creencias particulares. El Ejército no debe ser indiferente a estos matices, por tanto, el soldado requiere comprender la cultura de cada integrante de la

sociedad para respetarla, fundamentar los valores propios a partir del otro y fortalecer los principios institucionales como lineamiento de comportamiento permanente en todas las actuaciones.

En este sentido, la capacitación y la cualificación docente en el Ejército Colombiano debe jugar un papel preponderante en este nuevo periodo de la historia, toda vez que de ello depende en gran medida el éxito o el fracaso de la educación militar para el posconflicto. Los docentes deben ser maestros con vocación de servicio, capaces de producir sus propios textos y materiales didácticos prácticos y comprensibles. El maestro que forma para el posconflicto debe entender la dinámica de la educación, los modelos y las estrategias didácticas de aprendizaje; despertar el interés en los estudiantes, de manera que genere la cultura del respeto por el otro y lo otro; convertir su actuar en modelo y ejemplo de vida para todos los ciudadanos.

Ser maestro del Ejército Nacional de Colombia debe suponer responsabilidad, sacrificio, entrega, dedicación y permanente cualificación, de tal manera que el alumno lo vea como el guía intelectual. Debe ser la persona que estimula el pensamiento crítico en sus discípulos, por tanto, esta función debe ser asumida por los hombres más capacitados de la institución y que deseen aceptar el reto de modernizar y reestructurar la educación, debe concretar la aspiración de reformar las Fuerzas Armadas desde las propias Fuerzas Armadas (Ministerio de Defensa Nacional de Colombia, 2007).

El SEFA como orientador de la enseñanza en el Ejército Nacional de Colombia, reivindica el carácter humanista de la educación, está dirigido a la formación integral de militares como personas capaces de abordar con responsabilidad, ética los múltiples retos actuales y futuros; así las cosas:

[...] la formación para el desarrollo humano vincula, alternativamente, tanto el proceso de enseñanza como el proceso de aprendizaje y parte de suponer que el crecimiento humano se potencia mediante la acción educativa que sigue las líneas naturales del desarrollo. (Vigotsky & Luria, citado por Martínez, 1999, p. 24).

La Política educativa en el nivel castrense está inmersa en la Política Integral de Seguridad y Defensa para la Prosperidad (PISDP). Para el Gobierno Nacional, consolidar la paz significa garantizar la prevalencia del Estado de Derecho, la seguridad, la observancia plena de los derechos humanos y el funcionamiento eficaz de la justicia en todo el territorio nacional. La PISDP ha fijado unos objetivos y unas estrategias fundamentales para el desarrollo del País y de la institución a partir de:

Llevar a un mínimo histórico la producción nacional de narcóticos; desarticular los grupos al margen de la ley y crear condiciones suficientes de seguridad para la consolidación de la paz; crear condiciones de seguridad para la convivencia ciudadana; avanzar hacia un sistema de capacidades disuasivas creíble, integrado e interoperable; contribuir a la atención oportuna a desastres naturales y catástrofes; fortalecer la institucionalidad y el bienestar del sector seguridad y defensa nacional. (Ministerio de Defensa Nacional de Colombia, 2011, p. 36).

En este contexto, el docente en el Ejército Nacional de Colombia está llamado a erradicar la doble moral en la institución y fuera de ella, consolida imaginarios

éticos sustentados en las reglamentaciones prescritas en el PEFA y SEFA. Si bien el soldado está en la permanente tentación de sobrepasar los límites de la norma, incluso por la prerrogativa que le confiere vestir el uniforme, el docente debe asumir el papel de guía espiritual a través de una pedagogía que cuestione las actuaciones corruptas y ladinas de los miembros de la Institución.

El Ejército Nacional es una de las instituciones básicas que se consolida en la aplicación directa de la constitución colombiana, en particular, se fortalece en el obrar con la disciplina y con la ética que supone la preservación de los valores individuales y sociales, por tanto, quien tiene la función de formar al soldado será la persona que sensibiliza al otro en el bien vivir. A manera de conclusión, se puede decir que el docente es la persona que muestra los senderos apropiados para el desarrollo institucional, individual y social.

3. Perfil docente para el posconflicto

La principal competencia que debe practicar un docente en la educación castrense es la vocación inquebrantable del querer enseñar, tener la firme convicción que por medio de la educación se puede llegar a generar un ambiente propicio para el fortalecimiento de la institución, de cara a la convivencia pacífica y al desarrollo de la paz nacional.

La investigación es otra de las competencias que debe tener cada educador del Ejército Nacional, ya que por medio de ella se generan nuevo conocimiento y capacidades para enfrentar los retos que impone cada situación conflictiva. El docente investigador aprende de las propias experiencias, de las propias prácticas pedagógicas, especialmente aprende de la rigurosidad que le exige el proceso de construcción de conocimiento.

Con base en lo anterior, es necesario establecer políticas institucionales tendientes al fortalecimiento de la docencia militar, la investigación científica desde el aula y la publicación de textos que visibilicen los resultados de las experiencias investigadoras dentro de cada unidad militar dedicada a la educación, capacitación y entrenamiento de los hombres de la institución. De igual modo, es necesario que los planes de estudio contemplen áreas de formación en procesos de investigación social, incluyan estrategias didácticas con actividades y procedimientos que incentiven el espíritu investigador del estudiante.

Tanto el maestro como el estudiante deben asumir la realidad educativa en el Ejército Nacional de Colombia; analizar los problemas que se generen antes y durante el desarrollo de la etapa del posconflicto; e intervenir con respeto, para que se cumplan los acuerdos pactados. Es necesario que el docente procese información que proviene de la realidad cercana y atienda los temas de interés social: la formación de personas con valores, principios y virtudes, con humanismo, sensibilidad y gran servicio comunitario garantiza que muchas de las desigualdades del pueblo colombiano se minimicen y se siembre esperanza en los ciudadanos.

Los docentes deben cualificarse en el nivel de posgrado en las áreas pedagógicas, didácticas y disciplinares; es decir, fundamentar la condición de docente investigador que permanentemente reflexiona e indaga sobre la educación que

se imparte en el contexto; que también revisa los programas de aula a la luz de las necesidades de la región y de los avances científicos, y somete su actividad académica a la valoración de pares académicos de la educación militar.

Las anteriores condiciones requieren del concurso de todos y de cada uno de los integrantes de la institución: los líderes deben entender las ventajas que suscita la inversión en la educación de los soldados, deben aprovechar al máximo la capacitación que reciben oficiales y suboficiales en importantes universidades del país y del mundo y potencializar la educación militar en favor del otro.

El ejercicio de la docencia en el Ejército Nacional de Colombia requiere un cambio profundo, comenzando por:

- La eliminación de las reubicaciones permanentes de docentes, oficiales y suboficiales sin verificar perfiles, roles, proyectos y actividades en curso.
- La motivación e incentivación a aquellos soldados que en realidad son docentes, quieren ser docentes o tienen la vocación para serlo.
- La formación y la cualificación constante de los docentes en ejercicio, en las áreas pedagógica, didáctica y disciplinar.
- La promoción institucional o la fiera del hábito de lectura y de estudio permanentes de docentes y de estudiantes.
- El fomento a la investigación constante en las áreas pedagógica, didáctica y disciplinar desde las aulas de clase.
- El impulso institucional a la producción de revistas científicas, literarias y artísticas que faciliten la publicación de textos y artículos científicos producto de las actividades de investigación, entre otros.

En este contexto, el Ejército Colombiano contará con un cuerpo docente altamente educado, capacitado, productivo, a la altura de las academias que generan transformaciones científicas y sociales fundamentales. En esta perspectiva, la Institución entra al mundo académico contemporáneo y emula a grandes próceres de la independencia como el Coronel del Ejército, sabio Francisco José de Caldas. No es aventurado aseverar que el libro y la puma son las mejores armas que permiten sortear las dificultades que incluyen el posconflicto en Colombia; son las herramientas que promueven la libertad, el ejercicio de la autonomía y la concreción del pensamiento propio.

3.1. Escenarios de trabajo y de aprendizaje colaborativos

Enseñar implica tener inventiva, supone despertar la creatividad del estudiante y vigorizar la vocación de servicio a la comunidad. El docente se exige para motivar a sus alumnos, tiene la convicción de orientar los valores inherentes al buen militar, al ciudadano y al caballero ejemplar en todas sus actuaciones, en el trato con sus compañeros y con la sociedad en general. Fortalece las relaciones interpersonales y el trabajo colaborativo como una metodología de trabajo académico.

El trabajo colaborativo que desarrolle el docente del Ejército Nacional de Colombia debe favorecer el humanismo, la resolución de conflictos, el liderazgo de proyectos que ayuden al desarrollo de la comunidad, a la superación de la pobreza y de la incertidumbre de familias víctimas del conflicto armado. De igual modo, debe proyectar la investigación curricular que asuma la formación integral del estudiante. Fuentes (2012) menciona que:

Lo anterior se logra a través de la implementación de un sistema de educación continuada y de introducir objetivos transversales en los currículos y prácticas cotidianas en el ejercicio de la profesión militar. La formación militar se proyecta en el aula pero también en los instructivos de comportamiento social y normas de convivencia y en las prácticas informales de relación. (p. 74).

En esta perspectiva, el docente que imparte formación en el Ejército Nacional de Colombia debe actuar con principios y valores en cada una de sus actividades, vigilar el respeto por la vida, la dignidad y el apego a las buenas costumbres; convertirse en modelo de ciudadano y ser humano.

El trabajo colaborativo sugiere que el docente fomente y practique el diálogo como la bandera del débil, del desarraigado y del necesitado; forme al soldado como protector y garante de las leyes y las normas constitucionales. Dicha metodología supone el diseño de contextos para el desarrollo del hábito de lectura y escritura; presume la fundamentación del pensamiento crítico para el mejoramiento personal y la resiliencia para la interacción social.

Como lo indica el manual: *Formación y Educación Militar: Los futuros militares y la democracia* (Klepak, 2012), el pensamiento crítico se entiende como:

[...] un proceso mediante el cual se usa la inteligencia para llegar de forma efectiva a la posición más razonable y justificada sobre un tema, y en la cual se procura identificar y superar las numerosas barreras u obstáculos que los prejuicios o sesgos introducen. (p. 21).

Respecto de este tema, Facione (2007) escribe una declaración de consenso elaborada en compañía de 46 expertos, en la que expresa:

Entendemos el pensamiento crítico como un juicio autorregulado y con propósito que conduce a interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así como a la explicación de la evidencia, concepto, metodología, criterio o contexto sobre el que se basa ese juicio. El pensador crítico ideal es habitualmente inquisitivo, bien informado, de raciocinio confiable, de mente abierta, flexible, evalúa con justicia, honesto en reconocer sus prejuicios, prudente para emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro con respecto a los problemas, ordenado en materias complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigar y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como lo permitan el tema, la materia y las circunstancias de la investigación. (p. 6).

Ante estas situaciones complejas, el docente militar y el soldado deben potenciar el trabajo colaborativo para: sacar a flote el conocimiento adquirido en manejo de crisis; sortear en forma adecuada las complicaciones en tiempos de posconflicto; pensar en una política de asistencia humanitaria, de respeto a los valores y de compromiso con la paz; y certificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje

en función de las necesidades regionales. En la medida en que el Ejército institucionalice en las aulas de clase el trabajo colaborativo, probablemente abrirá un universo de oportunidades para sus integrantes, para la cultura y para la sociedad nacional e internacional.

3.2. Educación castrense y uso de las TIC

La educación castrense debe incluir el uso de las herramientas digitales para la organización, la comunicación y la acción colectiva; debe enfatizar en el uso de las nuevas tecnologías, para el desarrollo de habilidades especiales que le permitan al estudiante desenvolverse en las nuevas situaciones académicas.

Los docentes militares, a través de las TIC, tienen la responsabilidad de: proveer espacios de construcción de conocimiento; socializar información para el logro de metas colectivas; formar líderes que asuman el trabajo en equipo como opción de vida académica; desarrollar hábitos de lectura y escritura para la evolución intelectual; fomentar el empleo de redes sociales y de internet en función de la solución y resolución de conflictos, entre otros.

La integración de las nuevas tecnologías a la educación del militar debe ser permanente, continúa y de calidad; facilitar una educación actualizada en diferentes áreas; educar en valores a los soldados para desempeñarse en diversas situaciones dentro de la sociedad, y así, evitar que se conviertan en objetivo de organizaciones al margen de la ley, que puedan ver en ellos un potencial de entrenamiento y experiencia para el mal.

La cualificación del soldado-estudiante en el uso de las TIC en labores propias de la sociedad civil como: administración logística (compras, almacenamiento, transporte, distribución, administración y manejo de inventarios), administración de almacenes, mantenimiento de seguridad, producción de intendencia, armamento, blindajes y acompañamiento en las actividades propias de las disciplinas, entre otros, fortalece la mano de obra calificada; prepara al sujeto para constituirse en protagonista del desarrollo individual y social en el contexto del posconflicto.

Además, estos procesos de cualificación concretan las directrices contenidas en el documento CONPES 3527 (2008); es decir, garantizar que los ascensos sean por capacitación, por méritos y por el cumplimiento de requisitos que suponen el respectivo concurso. La formación, el estudio y el conocimiento eliminan el facilismo y el tráfico de influencias para el accenso a los máximos cargos de comando y liderazgo; fundamentalmente, el Ejército Nacional de Colombia se gobierna con las personas idóneas, capaces de desempeñarse en toda la cadena de mando (cabo tercero, cabo segundo, cabo primero, sargento segundo, sargento viceprimero, sargento primero, sargento mayor, subteniente, teniente, capitán, mayor, teniente coronel, coronel, general).

3.3. Comprensión e interpretación de la naturaleza emocional del soldado

El soldado es la persona sensible a la problemática ciudadana, conoce de primera mano los acontecimientos que sufre la sociedad y soporta las consecuencias de

la guerra en la que se ha envuelto el País en los últimos 50 años; por tanto, es importante que en la educación del soldado se generen y se formalicen ideas que frenen las injusticias y la violencia generalizada; se insista en los derechos a la vida, la seguridad y la educación en un ambiente de paz y tranquilidad.

Mucho se habla sobre la violencia y la inequidad en las oficinas de la capital de la República, pero la realidad es distinta en los campos y comunas donde impera el hampa, la desesperanza y el hambre; donde la comunidad sobrevive bajo el yugo de grupos delincuenciales de todo tipo; donde las fronteras invisibles hacen que los ciudadanos vivan en zozobra constante; donde colombianos de la misma extirpe se enfrentan para sobrevivir a las injusticias del Estado. Con base en este panorama, el soldado debe ser educado con las competencias intelectuales, profesionales y ciudadanas para asumir con responsabilidad liderazgo en estos contextos; debe formarse en habilidades y cualidades que valoren la vida, el respeto, el diálogo, el servicio y la tolerancia social.

Actualmente, la educación militar en Colombia se ejecuta según lineamientos establecidos en el Ministerio de Defensa o por las variables sociales y políticas que justifican la academia; en este sentido, “lo que hay que hacer en todo caso, es no prestarse a servir al mismo mal que se condena” (Thoreau, 1994, p. 35). Para ello, el pensamiento crítico contribuirá al marco jurídico de la academia que se implemente en el posconflicto; el alumno forjará el carácter y la propia identidad que le faciliten la toma de decisiones acertadas y ajustadas al contexto.

Para lograr el reto propuesto sobre educación militar para el posconflicto, el Ejército Nacional debe entender, comprender y practicar la ética en relación con todos y cada uno de los objetivos por los cuales se establece la Institución; asumir la condición del soldado en un proyecto de vida enmarcado en la actualidad del País y en las necesidades de la comunidad; analizar previamente las metas y objetivos que pretende alcanzar en función de la sociedad. El soldado, por su parte, debe poseer y aplicar competencias flexibles de acuerdo con las políticas y dinámicas de los miembros de la comunidad; es decir, pensar, interpretar, liderar y saber actuar en diferentes escenarios.

La enseñanza y los aprendizajes basados en competencias forjan en los soldados claridad conceptual y metodológica sobre los procedimientos que realizan, de cara a los problemas habituales en la profesión. Desde este punto de vista, las competencias se potencializan en el proyecto de vida, se entienden de acuerdo con la necesidad social, en las que, el soldado razona en las implicaciones de las desigualdades y de la violencia. En esta perspectiva se viabiliza la comprensión de las víctimas y de los victimarios en función de la paz, de la convivencia y de la reconciliación social.

4. Evaluación y autoevaluación

Las teorías y las discusiones en torno a la evaluación son amplias y diversas, los conceptos y las tesis, que al respecto se esgrimen, tienen aún muchos vacíos; no hay consenso en la manera más adecuada de evaluar dado que este proceso también se halla supeditado a los contextos; difícilmente se recomienda el método más efectivo de valoración o de medición de resultados; no obstante, la

autoevaluación es el recurso que le permite al ser humano justipreciar las propias actitudes, los triunfos, los fracasos, le permite la reflexión sobre los niveles y las posibilidades de superación constante.

La evaluación en la educación militar sugiere mover la doctrina, es decir, sacudir las actitudes y acciones dogmáticas. El desarrollo de seminarios, foros y encuentros sobre evaluación docente, estudiantil y de contenidos insinúan cambios fundamentales para la evolución de la educación en el Ejército Nacional; sin embargo, aún no se llega a un acuerdo sobre cuál es el método más efectivo para evaluar todos y cada uno de los componentes de la formación impartida en la Institución. En lo que sí existe consenso, por lo menos en teoría, es que se debe realizar la evaluación, la discordia consiste en cómo hacerlo.

Desde principios de la institucionalidad de la escuela se han generado escalas estandarizadas para medir los conocimientos del estudiante y del maestro, pero poco o nada conceptúan sobre los aprendizajes adquiridos por la persona (UNESCO, 2006). En amplias discusiones se ha concluido que lo importante no es el nivel de información alcanzado en la escala por los profesores o estudiantes, sino la manera cómo se enfrenta y se plantea alternativas de solución a los problemas cotidianos y comunes. Excepcionalmente, se encuentran estudiantes con capacidad de resolución de conflictos de manera satisfactoria sin haber recibido una capacitación superior, mientras que otros con más preparación muestran desempeños dudosos. Entonces, la pregunta es: ¿se está promoviendo una educación pertinente, en el ambiente adecuado que permita la aproximación a la realidad o se está impartiendo una educación descontextualizada?

Este interrogante conlleva la evaluación de los procesos formativos con el fin de acercarnos a las vivencias y pensamientos de los soldados, para proponer las características de la educación militar en el posconflicto. La evaluación al docente y estudiante debe ser profunda y holística, que permita verificar el nivel de conocimiento, la capacidad de respuesta a situaciones cercanas a la realidad, fundamentalmente, que facilite identificar los anhelos y potencialidades que el soldado (docente o estudiante) posee con respecto a la realidad que vive el País (Gallegos, 1999). La evaluación en los entrenamientos y reentrenamientos de los soldados debe planearse y documentarse, este proceso incluirá el seguimiento y la toma de decisiones con respecto a los hallazgos.

Por su parte, la implementación de la cultura de la autoevaluación facilita que cada soldado tome conciencia de los propios conocimientos sobre los aprendizajes recibidos. Si el soldado es el actor principal, conviene que en conjunto con docentes y administrativos se diseñen estrategias de autoevaluación de aprendizajes, normas, valores, principios y virtudes establecidas en la Institución. Los soldados son propensos a cometer errores por desconocimiento y falta de interiorización de las normas; no obstante, la evaluación y la autoevaluación aportan fundamentos para detectar las causas, implicaciones y alternativas de solución al problema, sin perder de vista que se trata de una educación castrense.

En general, la evaluación y autoevaluación de la educación en el Ejército Nacional de Colombia propenderán por un soldado capaz de reflexionar sobre

su aprendizaje y la forma cómo puede emplearlo en la vida cotidiana o en las situaciones especiales en las que se desarrolla como líder; permitirán generar criterio para tomar decisiones de acuerdo con las necesidades del Ejército y de la sociedad; promoverán la mejora continua de la educación recibida; y fortalecerán los valores y principios institucionales y las relaciones interpersonales dentro y fuera de la Institución.

5. Conclusiones

Es pertinente aplicar los principios misionales y filosóficos del SEFA y contextualizar los contenidos del Acuerdo N° 040 de 2009. Esta aplicación permite que la educación militar concrete la formación del profesional con capacidad de servicio y con reconocimiento en el pueblo colombiano. Es imperativo que se estructure un cuerpo docente altamente capacitado, que asuma el reto de educar con principios, valores y con virtudes oportunos para el posconflicto y fundamentalmente, para mantener la paz. Se propone que el soldado interesado en el ejercicio docente acceda por concurso, cumpliendo con las competencias necesarias para el desempeño educativo óptimo y congruente con las expectativas que tienen los colombianos.

La educación congruente con el escenario del posconflicto requiere organizar los planes de estudio, los currículos de las diferentes áreas en el Ejército Nacional de Colombia. Es necesario implementar el ingreso y el ascenso en el escalafón de oficiales, suboficiales y soldados profesionales, mediante el sistema de méritos intelectuales y competencias definidas, claras y preestablecidas.

La formación del militar, líder para el posconflicto reclama, como insumos básicos, el desarrollo de competencias académicas significativas que incluyan la articulación de las políticas públicas a las necesidades de la sociedad y a los acuerdos logrados para alcanzar la paz. En esta perspectiva, es necesario evaluar la pertinencia de los currículos y programas de educación en el Ejército Nacional de Colombia, para adecuarlos a la realidad que vive el País.

En este contexto, el docente para el posconflicto estará conectado con la sociedad del conocimiento y formado en competencias propias para: la resolución de conflictos, las tareas sociales, el liderazgo comunitario y la sensibilidad social. Trabajará en forma colaborativa, articulando el proyecto de convivencia y reconciliación sostenible a los derechos humanos y al cumplimiento de los deberes constitucionales.

En el presente año, el Ejército Nacional de Colombia hizo lanzamiento del plan Minerva 2015-2022 que básicamente consiste en una estrategia con horizontes bien definidos para fortalecer la educación y la doctrina. Este plan provee a la Institución de herramientas que le permiten el fortalecimiento de los subsistemas de: educación, instrucción y entrenamiento, ciencia y tecnología y bilingüismo, en la búsqueda de un Ejército culto que propenda por el avance en la docencia, la investigación, la proyección social y la internacionalización de la Institución.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2008). *Política Nacional de Competitividad y Productividad* 3527. Recuperado de www.mincit.gov.co/descargar.php?id=19810
- Escuela Militar Cadetes General José María Córdova. (2009). Proyecto Educativo Institucional PEI. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/10162/1b0631a6-b8c3-4b58-839e-f13d499c799f>
- Escuela Superior de Guerra de Colombia. (2000). La educación militar en una democracia en conflicto. *Revista de las Fuerzas Armadas*, 55(177).
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico ¿Qué es y porque es importante?*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fuentes, C. (2012). La educación militar como agente de innovación. En: *Atlas Comparativo de la Defensa en América Latina y Caribe*. Buenos Aires: Red de Seguridad y Defensa de América Latina (RESDAL).
- Gallegos, R. (1999). *Educación Holista: Pedagogía del amor universal*. México: Pax México.
- Klepak, H. (2012). *Formación y Educación Militar: Los futuros militares y la democracia*. Buenos Aires: Red de Seguridad y Defensa de América Latina (RESDAL). Recuperado de <http://www.resdal.org/educacion/educacion-militar.pdf>
- Martínez, R. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-37.
- Ministerio de Defensa Nacional de Colombia. (2007). *Proyecto de modernización y reestructuración de la Educación de las Fuerzas Armadas SEFA*. Recuperado de <http://www.mindefensa.gov.co/irj/portal/Mindefensa?NavigationTarget=navurl://744a2058df57d7bb76dc66e80761baee>
- _____. (2011). *Política Integral de Seguridad y Defensa para la Prosperidad*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). Estudio comparado sobre evaluación de América y Europa. Oficina de Educación de la UNESCO para América Latina, Informe Mundial. Recuperado de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_comparado_sobre_evaluacion_docente_america_europa_comentarios_magaly_robalino.ppt
- Ruiz, F. (2012). La educación militar como agente de innovación. En: *Atlas Comparativo de la Defensa en América Latina y Caribe*. Buenos Aires: Red de Seguridad y Defensa de América Latina (RESDAL).
- Thoreau, H. (1994). *Del Deber de la Desobediencia Civil*. Medellín: Lealon.

Toponimia Indígena Quechua en la ciudad de Pasto*

Fecha de recepción: 16/03/2015
Fecha de revisión: 15/05/2015
Fecha de aprobación: 18/06/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ **Para citar este artículo:** Uscátegui, A. (2015).
Toponimia Indígena Quechua en la ciudad de
Pasto. *Revista Criterios*, 22(1), 215-224.

Alexis Uscátegui Narváez*✉

Resumen

Este estudio rastrea e indaga antecedentes históricos, filológicos, lingüísticos y culturales sobre los nombres de algunas calles de la ciudad de Pasto, que tienen procedencia indígena quechua. Se apoya en diferentes fuentes bibliográficas con el objeto de revalorar la importancia que este tipo de acervo tiene para los habitantes del territorio colombiano en cuestión, especialmente para sus antecesores, cuyo propósito costumbrista ha sido mantener estable gran parte de dichos quechuismos en los discursos orales y escritos del dialecto pastuso.

Palabras clave: calles, Lengua, quechuismos, toponimia.

Quechua Indigenous toponymy in San Juan de Pasto

Abstract

This study traces and explores historical, philological, linguistic and cultural background on the names of some streets in San Juan de Pasto, whose origin is Quechua indigenous. It relies on different literature sources in order to reevaluate the importance that this type of heritage has for the inhabitants of Colombian territory subject of study, especially for its predecessors, whose traditional style has been to maintain many of these Quechua expressions stable in speeches and writings of the dialect of San Juan de Pasto.

Key words: streets, language, Quechua expressions, toponymy.

* Artículo de Reflexión.

*✉ Licenciado en Lengua Castellana y Literatura; Magíster en Etnoliteratura. Director del Grupo de Investigación FORMA; docente tiempo completo, Facultad de Educación, Universidad de Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: auscategui@umariana.edu.co

Toponimia Indígena Quéchua na cidade de Pasto, Colômbia

Resumo

Este estudo rastreia e explora antecedentes históricos, filológicos, lingüísticos e culturais sobre os nomes de algumas ruas na cidade de Pasto, que têm origem indígena Quechua. Baseia-se em diferentes fontes bibliográficas, a fim de revalorizar a importância que esse acervo tem para o povo da Colômbia em questão, especialmente para os seus predecessores, cuja finalidade costumbrista tem sido manter estáveis muitos desses quechuísimos nos discursos orais e escritos do dialeto pastuso.

Palavras-chave: ruas, linguagem, toponímia, quechuísimos.

In memoriam al Dr. Alonso Mafla Bilbao, quien, con su cátedra de sociolingüística, motivó y colaboró en el desarrollo de esta investigación.

1. Introducción

La ciudad no es un conglomerado urbanístico, aunque también lo es, sino una trama continua de horizontes históricos, constructivos y estéticos, en la que se labra la figura interurbana de un orden objetivado, de una razón práctica y una razón simbólica. (Rodríguez, 2007, p. 97).



Figura 1. Panorámica de San Juan de Pasto.

Fuente: Carlos Benavides.

Es importante señalar que la ciudad de Pasto se asienta sobre el acogedor Valle de Atriz, o como Sebastián de Belalcázar lo denominó “Provincia de

Hatunllacata”¹. Dicha municipalidad está rodeada por varios sectores dignos de admirar y visitar por su inexorable belleza, corregimientos alledaños que ostentan maravillosas reservas naturales, valles, montañas, quebradas, lagos y paisajes hermosos, como: Buesaquillo, Obonuco, Catambuco y Genoy².

Pasto, con más de cuatro siglos y medio de vida, historia y cultura, en su casco urbano cuenta con algunas calles y casas de estructura colonial, donde se puede observar a simple vista que fueron construidas con muros de tapia, techos de teja y barro; aquellos sitios donde prevalecen características únicas que nuestros antepasados dejaron como herencia indígena a la capital nariñense. Entre estos acervos, nos confirieron voces con significados hermosos, que nuestros antepasados (Ingas) utilizaron para comunicarse. Desafortunadamente, hoy en día estas voces han desaparecido o llanamente cayeron en desuso, ya no se valora este tipo de riqueza lexicográfica; en la actualidad, es muy extraño escuchar quechuismos por los ciudadanos en las calles, como: “aco, acurparse, atatay, cueche, concho, cuscungo, chal, chuya”³, salvo algunos lugares que se designan con sus nombres originales para la nomenclatura o ubicación entre carreras y calles; entre ellas: “la calle de Rumipamba, Hullaguanga, Taminango, Caracha y el Churo, cuya etimología es quechua”⁴.

En esta perspectiva filológica, la toponimia se define “como el conjunto de nombres propios de un respectivo lugar” (Rohifs 1957, pp. 190-200); uno de los precursores en utilizar este tipo de término fue Menéndez Pidal, quien resaltó la alta significación del material toponímico, colocando este sistema social sobre bases estrictamente científicas. Sumado a esto, los nombres de muchos lugares fueron utilizados por primera vez en Cataluña, como objeto de una clarificación histórica y científica, en la obra de Batari (1989), titulada: *Los orígenes históricos de Cataluña*. Así, pues, en la primera parte de esta obra geográfica, se ordena y se analiza etimológicamente un apreciable contingente de nombres geográficos.

Pabón, en 1988, en una de sus investigaciones sobre la evolución del habla nariñense, aclara que el dialecto pastuso:

Ha sufrido un cambio considerable del nivel lexicográfico con relación a la utilización de quechuismos, que en ese entonces singularizaban tan nítidamente el habla de las zonas de Pasto, Túquerres y especialmente de Ipiales, teniendo en cuenta que aún se conserva algunas voces como: achichay y achichuy que se emplean en algunos niveles sociales, excepto la gran parte de la juventud del estrato culto; no obstante, otros términos de origen quechua se conservan y, en efecto, otros ya han desaparecido totalmente. (pp. 327-334).

¹La Provincia de Hatunllacata, según el historiador Jerves, en 1979, mencionó que Jatunllacata se puede traducir por “Mansión grande”; dicha aclaración la cita José Rafael Zarama en el libro *Memorias del Sur*, publicado en el año 2003 por la Oficina Municipal de Cultura (p. 14).

² Estos son los nombres de los corregimientos alledaños a la ciudad de Pasto; sus procedencias son de voz Quillacinga, como “Genoy”, que significa “Ave de grandes garras”, o “Cujacal”, que denomina “Nido de águilas”.

³ Según el *Glosario de quechuismos colombianos* de Arturo Pazos Bastidas (2013), estos términos se denominan así: “Aco de /aku/, significa harina de maíz tostado o cebada” (p. 62); “Achachay, de /achachai/, interjección para indicar frío” (p. 61); “Atatay significa asco” (p. 64); “Cueche, de /kuichi/, significa arco iris” (p. 71); “Cuscungo, de /kuskungu/, significa búho”, (p. 72); Chal es la prenda que se ponen las mujeres sobre la espalda y los hombros como adorno o para mitigar el frío.

⁴ Las Calles Rumipamba, Hullaguanga, Taminango, Caracha y El Churo, cuya etimología es de procedencia quechua, están ubicadas en diferentes lugares de la ciudad; algunas de ellas han perdido apariencia física con referencia al Pasto antiguo.

De acuerdo con estas notas preliminares sobre lo que ha sido la toponimia en la historia, se puede aseverar que es un tema que desde hace mucho tiempo atrás se ha venido tratando por diferentes historiadores, filólogos, lingüistas, entre otros. Pero, con discrepancia de esta región, son muy pocas las investigaciones que se han realizado frente al mismo caso; claro está, sin demeritar y dejar a un lado los valiosos aportes con que nuestros coterráneos Sergio Elías Ortiz, Leopoldo López Álvarez y Alonso Mafla Bilbao contribuyeron con sus estudios sobre la etimología de estos nombres de procedencia quechua en el departamento de Nariño.

En suma, es significativo que conservemos este legado cultural, hay que hacer usanza de estos quechuismos en el medio cotidiano del habla pastense, no sólo en el lenguaje popular, sino también para aquellos que están estigmatizados en el uso de la lengua “estándar”⁵. Por ejemplo, es admirable saber como los *Yanaconas*, una importante comunidad indígena del Macizo Colombiano, se esfuerzan para que día a día sus progenitores empleen la terminología quechua en sus actos discursivos; inclusive líderes indígenas, de diferentes cabildos, realizan constantemente mingas de pensamiento comunitarias con el fin de que se acostumbre a usar quechuismos, puesto que es extraño oír a un Papá Mija (líder Yanacona) decir escoba y no pichanga.

2. Topónimos de algunas calles en la ciudad de pasto

¡Qué bello es regresar al pasado! Activando la memoria para recordar a las personas cultas que con su comportamiento nos daban ejemplo cuando transitaban por las silenciosas y solitarias calles de la antigua ciudad de Pasto. Los señores, elegantemente vestidos, se quitaban el sombrero, inclinaban la cabeza en señal de respeto y saludaban con el “buenos días” o con el “buenas tardes” y cedían el paso a las damas y a las personas de mayor edad. (Montúfar, 2010, p. 13).

Calle del Churo

Esta calle actualmente corresponde a la carrera 20-bis, entre calle 19 y 21, su nombre oficial antiguo era la calle del zigzag. Alonso Mafla define etimológicamente “Churo: [cúru] que significa caracol” (Mafla, 2008). El mismo autor señala que, revisando el diccionario publicado por el Ministerio de Educación y Cultura y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, denomina churo como “rosca”, “espiral” o “caracol” (p. 20).

⁵ Los hablantes que utilizan un lenguaje estándar adecúan en su discurso estilos y registros formales, un ritmo pausado, coherente, un léxico y códigos apropiados, permitiendo dar a conocer un mensaje claro y conciso a sus interlocutores. Esto no significa que estas personas pueden estigmatizarse en la usanza de la lengua popular o subestandar, aprovechando las variedades de uso la lengua en su dialecto.



Figura 2. Antigua Calle del Churo.

Fuente: Carlos Benavides.



Figura 3. Actual Calle del Churo.

Fuente: Archivo personal.

En décadas anteriores, como muestra la fotografía de la parte superior, por esta calle hacía su recorrido la quebrada Chapal, “cuyo caudal formaba una respectiva corriente con ciertos tipos de remolinos, donde se observaban ramas y objetos extraños en el agua rumbo hasta la desembocadura del río Pasto” (Espinoza, 2009, p. 29). Cerca a la misma calle, se encuentra ubicada la Plaza del Carnaval, donde pastusos y turistas celebran cada año, en el mes de enero, el Carnaval de Negros y Blancos; durante estos días se juega y se baila en la respectiva plaza; sin embargo, se desconoce la etimología de este lugar, que hoy por hoy se identifica más con el nombre de la “mocha”⁶, y no con su nombre original, “churo”. Cerca a esta calle se encuentran también ubicados diferentes negocios, que han perdurado desde hace varias décadas en la ciudad, como el local esquinero Químicos del Sur, el distribuidor de mercado Distrilar, y en efecto, varias cafeterías, parqueaderos y residencias.

⁶ “Mocha” es un término con que se denominó a la calle ubicada en la Plaza del Carnaval; en décadas anteriores en este sector funcionaban empresas de transporte, hoteles, residencias y casas de inquilinato, lo que permitió dar ese tipo de nombre y generar una carga semántica a lo que se conoce como “bajo mundo”.

Calle Caracha

Si nos desplazamos hacia la carrera 22, entre calles 5 y 11, nos encontraremos con otro topónimo muy peculiar denominado “Caracha, que tiene origen quechua [Karacha], que significa sarna o escoriación” (Pazos, 2013, p. 67). Del mismo modo, Alonso Mafla resalta que el término de “Caracha” también se encuentra en el catálogo de las voces usuales de Aymara, que se transcribe a “la palabra /Carachi/, que es una costra que sale en la piel” (Mafla, 2008, p. 22).

Actualmente, la calle comunica al Barrio Santiago con la Vía Panamericana, al finalizar su trayectoria se encuentra el Almacén Éxito, la Institución Educativa Municipal INEM y a su costado derecho está ubicado el Barrio Obrero. Los habitantes de esta zona en su mayoría desconocen dicho topónimo, suministran poca información sobre dónde se ubicaba exactamente esta calle, aseveran conocer la carrera, más no el nombre de /Caracha/, mucho menos su etimología quechua. En cierto modo, este tipo de fenómenos sociales de descontextualización se presenta en el sector urbano, tanto en las clases sociales de alto nivel de estratificación, como en las bajas no se implementa este tipo de terminología.⁷

Calle Rumipamba

Hoy en día es extraño oír mencionar por los transeúntes el topónimo de Rumipamba, término que proviene del quechua “Rumi”, que significa piedra y “Pamba”, suelo, llanura, superficie, planicie. Inicialmente esta calle se denominaba con el nombre de /Ingapamba/, cuyo significado hacía referencia a la “Plaza del Inca, que se ubicaba en ese entonces.

Ortiz, en su “Reseña Histórica” sobre el origen de la ciudad de Pasto, advierte que la longitud de esta extensa calle iniciaba “desde la plazoleta de San Andrés y terminaba junto al puente llamado los Chancos, donde en épocas anteriores existía un gran pantano” (Ortiz, 2003, p. 12). Por su parte Edgar Bastidas, en su libro *Nariño Historia y Cultura*, expresa que Pasto “es una ciudad colonial por excelencia que pertenece a las primeras fundaciones (1537) del siglo XVI en América, en la que se destacó entre otros municipios del Departamento de Nariño” (Bastidas, 1999, p. 32). Las casas que se ubican en la calle de Rumipamba son una evidencia clara de las características coloniales que tiene Pasto (véase las siguientes fotografías de la calle de Rumipamba).

⁷ De esta manera, sería de gran valor cultural que en las instituciones educativas de Pasto (públicas, privadas, urbanas y rurales), incluso en las universidades, se establezca algún tipo de cátedras extracurriculares, en las cuales se dedique un tiempo considerable a revalorar este tipo de acervo indígena quechua, puesto que al desarrollar esta clase de iniciativas se estaría inmortalizando de una u otra manera el tesoro aborigen que nuestros ancestros dejaron como herencia para el patrimonio cultural. Sería estupendo escuchar a los niños esta terminología en sus discursos.



Figura 4. Calle de Rumipamba.

Foto: Carlos Benavides.



Figura 5. Calle Rumipamba.

“Mirar una ciudad no es observar las calles y sus construcciones sino captar un orden convivial, modelado por una matriz histórica, que no está esencialmente hecha de tiempo sino de conciencia” (Rodríguez, 2007, p. 97.). Es así como nuestro sentido carece de pertenencia; saber que nuestra ciudad cuenta con maravillosas riquezas coloniales, lugares y calles donde fueron escenarios del amor y romanticismo que nuestros ancestros vivieron. En nuestros días, en este lugar “se ubica la calle 16, entre las carreras 28 y 30, del Barrio San Andrés; lugar donde los fines de semana los jóvenes, se chuman (emborrachan)” (Uscátegui, 2010, p. 22).

Calle Hullaguanga



Figura 6. Placa de la calle Hullaguanga.

Esta calle se encuentra ubicada en la calle 22, entre carreras 25 y 27. El Padre Moreno (1987) deriva este nombre de la voz quechua Ullawanka, que significa “gallinazo”; sin embargo, también existen otras significancias, como puede ser la “reunión de gallinazos” (Mafla, 2008, p. 27).

Por su parte Espinoza (2009, p. 42) señala que “los moradores de este lugar hace varias décadas se dedicaban a la producción y venta de pegamento hecho de cola de res y de caballo”. Hoy en día, esta calle comunica al mercado de los Dos Puentes y al barrio Las Cuadras; pero, no sólo importa saber el lugar exacto de la ubicación de esta calle, también es prudente saber que este es uno de los lugares más significativos y antiguos de la ciudad de Pasto por los acontecimientos allí vividos y, sobre todo, de aquellas utopías que marcaron el trajinar del futuro sociocultural; es una ciudad donde hay mucho que apreciar, comenzando por su riqueza pluricultural.

Rodrigales (2007), en el capítulo “La ciudad comunicacional” de su libro *La voz imaginada*, propone que la ciudad:

Debe convertirse en el lugar por excelencia de la vivencia, de lo público en cuanto los habitantes se apropian de los espacios públicos y logran encontrar en ellos otro escenario para vivir y convivir, para comunicarse con sus semejantes y reivindicar la ciudad, sus *calles* y sus plazas como elementos que permiten el encuentro, el diálogo, los sueños y la realidad. (p. 100).

También afirma que:

La ciudad no es solamente una construcción material y física, también es un espacio que alberga pensamientos, creencias, costumbres, tradiciones, hábitos y formas de vida del individuo que la habita, que nos testimonian sobre las identidades y culturas que conforman el apego a los lugares urbanos. (pp. 99-100).

Al respecto, Bastidas (2000) expresa:

El patrimonio en las ciudades no está solamente compuesto de edificios prestigiosos sino también por el espacio urbano de varias generaciones... Creemos que el mayor valor patrimonial e histórico de Pasto se encuentra en un espacio urbano. Es el espacio simbólico lleno de acontecimientos, de fechas inolvidables y glorias humanas; espacio

que debe despertar en sus habitantes sentimientos de pertenencia, de solidaridad y de identidad cultural. (p. 45).

Por esta razón, hay que visitar la calle de Hullaguanga, para sentir que no son simples palabras, sino realidades dignas, que deben ser sentidas y vividas por los ciudadanos.

Calle Taminango

A pesar de la deconstrucción que se realizó en la carrera 27, con las casas y andenes, aún se puede observar intacta la Calle Taminango que se encuentra situada en esta carrera entre las calles 12 y 13. Mafla (2007) señala que esta voz no posee procedencia quechua, sin embargo, aclara que sólo el Padre Álvarez y Moreno realizaron la siguiente transcripción del topónimo en cuestión: Taminango, voz quechua, de Tami, que significa “mismo” y Nango, vendría a ser el posible nombre de un antiguo Cacique de la región. Por otra parte, cerca a esta calle también se encuentra ubicada la Casona Taminango⁸, casa característica del Pasto antiguo, donde habitaban hace muchos años varias familias.

Hace ya varias décadas, en esta calle, se comentaba sobre la historia del fantasma de Taminango, el cual no dejaba dormir tranquilos a los habitantes de esta zona por sus lamentos y gritos, su voz dolida, jadeante y apesadumbrada. Sobre las apariciones de este fantasma en la calle de Taminango, Benavides (2003) dice:

En el momento mismo que daba las doce de la noche el reloj de la iglesia de Jesús del Río, ‘el alma en pena’, el fantasma de Taminango se adentraba por la callejuela del barrio. La tenue luz de los faroles hacía danzar contra las paredes deslucidas de las casuchas, las sombras de los perseguidores. (p. 117).

Mediante la anterior aclaración que el autor presenta, en ese entonces, varios habitantes del sector, incluyendo la policía municipal, luego de seguir su rastro, descubrieron que no era un fantasma, ni ninguna alma en pena, como se especulaba, sino era “un pobre enfermo de lepra llamado Don Nicanor Mora” (Oficina Municipal de Cultura, 2003, p. 178); la gente aseguraba que ya había muerto hace varios años en una de sus haciendas en el sector del Guátara. En la actualidad, la Casa Taminango, que se ubica en esta calle, es un bello museo de artes y tradiciones populares, donde se puede investigar y conocer sobre aquellos sucesos históricos que marcaron la historia de Pasto.

3. Conclusión

Por lo anterior, se puede destacar la maravillosa riqueza quechua que los antepasados dejaron como legado cultural a los habitantes de la ciudad de Pasto, bellos nombres que hacen parte del dialecto pastuso que día a día adquiere nuevas expresiones lexicográficas, especialmente cuando se hace usanza en las diferentes jergas presentes en dicha comunidad de habla; es sorprendente en la actualidad oír a los estudiantes y jóvenes usar nuevos términos, con diferentes cargas semánticas y pragmáticas para comunicarse en su entorno social. Sería

⁸ Edgar Bastidas Urresty, en su libro *Nariño Historia y Cultura* (1999, pp. 45-46), colige que esta vivienda puede catalogarse como una casa colonial que ha sobrevivido casi por milagro y que algunos años atrás la fundación Taminango rescató su estructura, convirtiéndola en un museo de artes y tradiciones populares. Más adelante, el mismo autor menciona que la misma casa, al ser abandonada en 1824 por sus dueños, fue ocupada por las “gualumbas”, mujeres que seguían a las tropas republicanas y complacían sexualmente a los soldados.

estupendo escuchar a alguno de ellos decir: “Andá a colgar la ropa en la huasca” o “Cerrá la puerta que está haciendo achichay”. Los moradores de los sectores rurales, especialmente los ancianos, aún utilizan estos quechuismos, quizá las nuevas generaciones desconocen en su totalidad este acervo indígena, al igual que la procedencia quechua de los topónimos de aquellas calles donde todos los días se transita, senderos que pasan a ser inadvertidos en relación con su importancia filológica. Esto se puede subsanar invitando a todos los coterráneos a que se haga uso de esos nombres antiguos, originales, de los lugares en que en un entonces grandes personajes insignes de Pasto circularon por ahí, proporcionándole matiz e historia en cada instante, en cada amanecer. En otras palabras, dedicando un poco de nuestro tiempo a conocer más de nuestra ciudad, sus barrios, edificaciones, calles, costumbres, poblaciones, gastronomía; en fin, de toda esa cultura que es y será siempre única en comparación con otras regiones del país.

4. Conflicto de intereses

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Bastidas, E. (1999). *Nariño, Historia y Cultura*. Bogotá: Ediciones Testimonio.
- Bastidas, J. (2000). *Historia urbana de Pasto*. Bogotá: Ediciones Testimonio.
- Benavides, N. (2003). Una ciudad para memoria. En: *Memorias del sur, una villa en los Pastos*. San Juan de Pasto, Colombia.
- Espinoza, R. (2009). *Pasto, la ciudad de “Rutila”*. Historia y Vida. Pasto: Casseta impresiones.
- Mafla, A. (2007). Estudio Etnolingüístico y pedagógico en las lenguas Española e Inga. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, (18). Pasto, Graficolor.
- _____. (2008). Etimología de algunas calles de la ciudad de Pasto que llevan nombre indígena. En: *Manual de historia de Pasto*, tomo IX. Pasto: Publicaciones de la Academia Nariñense de Historia: Graficolor.
- Montúfar, F. (2010). *Recordar es vivir, temas históricos y costumbristas de la antigua ciudad de Pasto*. Pasto: Casseta Impresiones.
- Moreno, L. (1987). *Quechuismos del habla popular nariñense y toponimias*. Pasto: Tipografía Javier.
- Oficina Municipal de Cultura. (2003). *Memorias del Sur, Una villa en los Pastos*. San Juan de Pasto, Colombia.
- Ortiz, S. (2003). Reseña Histórica, origen de la ciudad de Pasto. En: *Memorias del Sur, Una ciudad para la memoria*. San Juan de Pasto, Colombia.
- Pabón, R. (1988). Consideraciones sobre la evolución del dialecto nariñense serrano. En: *Pasto, 450 años de historia y cultura*. San Juan de Pasto: Publicaciones del Instituto Andino de Artes Populares.
- Pazos, A. (2013). *Glosario de quechuismos colombianos*. Ibagué: Caza de Libros Editores.
- Rodrigales, J. (2007). *La voz Imaginada*. San Juan de Pasto: Prisma Impresores.
- Rohifs, G. (1957). *Manual de Filología Hispánica*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Uscátegui, A. (2010). Toponimia indígena de la ciudad de Pasto. *Revista Cultural Surco*. Pasto.

Actitudes de estudiantes de Psicología frente a la violencia contra la mujer*

Fecha de recepción: 25/11/2014
Fecha de revisión: 13/04/2015
Fecha de aprobación: 29/11/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Vásquez, É. y Burbano, L. (2015). Actitudes de estudiantes de Psicología frente a la violencia contra la mujer. *Revista Criterios*, 22(1), 225-238.

Érika Alexandra Vásquez Arteaga*✉
Lina María Burbano García**

Resumen

El presente artículo da a conocer las actitudes de estudiantes de Psicología frente a la violencia contra la mujer; para ello se tomó las tres categorías que componen las actitudes, según Araya (2002): comportamientos, pensamientos y sentimientos. Se trabajó desde la perspectiva cualitativa, con un enfoque histórico hermenéutico de tipo etnográfico. La unidad de trabajo contó con veinte mujeres estudiantes de Psicología. Como técnicas de recolección de información se empleó la entrevista semiestructurada, el grupo focal y el muro. Las conclusiones muestran los pensamientos, comportamientos y sentimientos de las participantes, que van desde reconocer las tipologías de violencia, catalogar los comportamientos violentos como el resultado de un pensamiento machista, aceptar que estos hechos son injustificables y que deben ser denunciados, hasta vivenciar sentimientos de rabia, tristeza e indignación.

Palabras clave: actitud, comportamiento, mujer, pensamientos, sentimientos, violencia.

Psychology students' attitudes from violence against women

Abstract

This study was conducted between 2012 and 2014 in San Juan de Pasto and aimed to know the psychology students' attitudes from violence against women. To approach this work, three categories were taken, which make up the attitudes, according Araya (2002): behaviors, thoughts and feelings. It worked from the qualitative perspective, with a hermeneutical historical ethnographic approach. Work unit had twenty women psycholo-

* Artículo Resultado de Investigación. El presente artículo surge a partir de la investigación: *Actitudes de las estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Mariana frente a la violencia contra la mujer en el año 2014*.

*✉ Psicóloga; Especialista en Gerencia Social; Magíster en Docencia; docente tiempo completo de la Universidad Mariana, adscrita al grupo Desarrollo Humano y Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Área Procesos de Enseñanza Aprendizaje. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: evasquez@umariana.edu.co

** Psicóloga. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lmariabg27@gmail.com

gy students. As information gathering techniques, semi-structured interviews, focus group and the wall were used. The findings show the thoughts, behaviors and feelings of participants ranging from recognizing the types of violence, categorizing violent behavior as the result of a macho thinking, accept that these acts are unjustifiable and should be reported, until experiencing feelings of anger, sadness and indignation.

Key words: attitude, behavior, woman, thoughts, feelings, violence.

Atitudes de alunos da psicologia frente à violência contra a mulher

Resumo

Este estudo foi realizado entre 2012 e 2014, em San Juan de Pasto e teve como objetivo conhecer as atitudes dos estudantes de psicologia frente à violência contra as mulheres, tendo em conta as três categorias que compõem as atitudes de acordo com Araya (2002): comportamentos, pensamentos e sentimentos. Trabalhou-se a partir da perspectiva qualitativa, com uma abordagem etnográfica histórica hermenêutica. A unidade do trabalho tinha vinte mulheres estudantes de psicologia. Como coleta de informações foi utilizada uma técnica de entrevistas semiestruturadas, o grupo focal e a parede. Os resultados mostram os pensamentos, comportamentos e sentimentos de participantes que variam de reconhecer os tipos de violência, categorizar o comportamento violento como o resultado de um pensamento machista, aceitar que esses atos são injustificáveis e devem ser relatados, até experimentar sentimentos de raiva, tristeza e indignação.

Palavras-chave: atitude, comportamento, mulheres, pensamentos, sentimentos, violência.

1. Introducción

El llevar a cuestras durante años una cultura machista, culpable de rotular al género femenino y destinarlo a oficios como el cuidado del hogar y los hijos, donde el pensar en la igualdad de oportunidades para las mujeres eran una utopía, marcó significativamente las mentes de generaciones, y aunque el tiempo ha pasado y con él, la lucha por los derechos de la mujer, el problema de la violencia hacia este género sigue siendo casi titánico, convirtiéndose en una cuestión de desigualdad.

Sin ir más allá, los ambientes universitarios se han convertido en lugares donde se evidencian actos de violencia contra la mujer; en esta investigación se logró recopilar información que así lo refiere, entendiendo que a pesar del hecho de que las mujeres hayan experimentado algún tipo de violencia, y este hecho no fue requisito para participar, todas las participantes manifestaron haberlo vivido.

En un país como Colombia los actos de violencia hacia la mujer han ido aumentando hasta llegar a cifras insostenibles, los datos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF) publicadas por el diario *El Colombiano* (2013), mostraron que, durante el primer semestre del año 2013, “15.640 mujeres fueron

víctimas de violencia intrafamiliar y otras 5.545 denunciaron haber sido víctimas de abuso sexual. Los registros también indican que se han presentado 514 homicidios en Colombia en el que las víctimas fueron mujeres”; además, se enuncia al Valle del Cauca como el departamento con mayor índice de muertes, con 144 casos, de manera consecutiva, le siguen: Antioquia, Bogotá, Atlántico, Norte de Santander y Cundinamarca.

Burgos, Ordoñez y Pazmiño, (2012), explican que, según la ENDS de 2010, en el departamento de Nariño el 41,9 % de las mujeres consultadas manifestaron haber experimentado violencia física. Este porcentaje supera al promedio nacional, y constituye el octavo indicador más alto entre los 33 departamentos consultados. En el mismo estudio el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2010), informó que la proporción por violencia de pareja en el departamento de Nariño es de 111,48 por 100.000 mil mujeres valoradas; siendo los municipios de Túquerres con 280,59; Pasto con 248,74; Ipiales con 235,46; la Unión con 196,32 y Tumaco con 131,32, los que mayores proporciones registraron.

Como objetivo general de la investigación se planteó: comprender las actitudes de las estudiantes de Psicología frente a la violencia contra la mujer para generar reflexiones encaminadas a la prevención de esta problemática en los contextos universitarios. Como objetivos específicos se consideró: primero, reconocer los pensamientos, segundo, identificar los comportamientos, y tercero, describir los sentimientos de las estudiantes de psicología frente a la violencia contra la mujer.

2. Metodología

La investigación se inscribió en el paradigma cualitativo, el cual, por ser más compresivo permite estudiar aspectos particulares, desde la perspectiva de los sujetos estudiados. Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 7), mencionan en cuanto al enfoque cualitativo que “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”.

El enfoque fue histórico-hermenéutico el cual busca:

Interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, que tienen su fuente en la filosofía humanista, y que han facilitado el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano. (Arboleda, Ramírez y Morales, 2008, p. 32).

De manera que, se trata de ubicar y orientar la práctica actual de los grupos y las personas dentro de esta historia. Y se acentúa en el aspecto hermenéutico, es decir, en el deseo de interpretar la realidad, como el intento de reconstruir momentos para comprender y dar sentido a una realidad social. De esta manera, la hermenéutica es una actividad de reflexión en el sentido interpretativo, que permite la captación plena del sentido de la realidad en los contextos por los que atraviesan las mujeres; la hermenéutica interpreta un mundo al que se refiere en virtud de su disposición de su género y de estilo (Ricoeur, 1984).

El tipo de investigación se consideró como etnográfico, que se entiende como un análisis del modo de vida de un grupo de individuos y permite observar las

prácticas culturales de diferentes grupos sociales para interactuar en dicho contexto. Según González y Hernández (2003, citado por Murillo y Martínez, 2010, p. 3), la etnografía consiste en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe”.

Como técnicas de recolección de información se emplearon: el muro, que por ser una alternativa anónima de expresión de opiniones, garantizó que la información depositada fuera libre. También se utilizó la entrevista en grupo focal y la entrevista semiestructurada, para las cuales se diseñó un guion de preguntas orientadoras con el fin de recolectar la información necesaria.

La unidad de trabajo estuvo constituida por veinte estudiantes de psicología, escogidas de manera aleatoria. Como requisitos de inclusión se consideró: a) mujeres estudiantes de un semestre del Programa de Psicología; b) deseo voluntario de participar, y c) firma del consentimiento informado.

Dentro del desarrollo de esta investigación se adelantaron los procesos de recolección de información con su respectiva sistematización y orden. En la triangulación y sistematización de la información se encontraron una serie de categorías inductivas, que permitieron que se llevara a cabo una comprensión de las actitudes de las estudiantes de Psicología frente a la violencia contra la mujer.

3. Resultados

La Ley 1257 del 2008 define por violencia contra la mujer:

Cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado. (párr. 2).

Así mismo, la Convención Interamericana para Prevenir, Castigar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, 1996, p. 76), enuncia que “la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales y limita total o parcialmente a la mujer el reconocimiento, goce y ejercicio de tales derechos y libertades”.

Según la UNITE (2009, pp. 3-4), “la generalización y el alcance de la violencia contra la mujer ponen de manifiesto el grado y la persistencia de la discriminación con que siguen tropezando las mujeres”; además, se enuncia que “este tipo de violencia no se limita a una cultura, región o país en particular, ni a grupos específicos de mujeres dentro de una sociedad”, sin embargo, las diferentes expresiones de violencia dependen de factores como: “el origen étnico, la clase social, la edad, la orientación sexual, la discapacidad, la nacionalidad y la religión”.

Pensamientos frente a la violencia contra la mujer

Para analizar los pensamientos se tuvo en cuenta a Dorsch (1994), quien toma el pensamiento como una elaboración interpretativa y ordenadora de información,

de igual manera, designa el ejercicio de funciones intelectuales o de conducta cognitiva, como la formación de conceptos y diversas operaciones con estos o con otros esquemas de diferente grado de abstracción (conocimientos, estructuras cognitivas) para reconocer, describir o proponer relaciones entre ellos. Por su parte Carretero y Asensio (1991, p. 125), retoma el concepto de pensamiento y lo cataloga como “una forma genérica que define todos los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación”.

En el marco de esta idea, las mujeres participantes tuvieron la oportunidad de compartir sus pensamientos en cuanto a cómo han interpretado los hechos violentos desde su propia naturaleza, algunas vivenciándolos en sus medios sociales y familiares, y otras no tan lejos de conocerlos. Al preguntar a las participantes sobre qué piensan de los actos violentos contra la mujer, manifestaron: “Que es un abuso, lo hace en contra de los pensamientos y sentimientos de la mujer”; agregando que son consecuencia de pensamientos “machistas e ignorantes”, que tienen como propósito alterar el estado emocional de la mujer o su integridad física y que en general, provocan reacciones que llevan a diferentes formas de violencia.

Al interrogar a las participantes acerca de los tipos de violencia, se piensa que existen varios hechos de violencia, como lo denotan las siguientes afirmaciones: “Principalmente la violación de los derechos, golpes, gritos, insultos, privarlas de su libertad”, enfatizando que en muchas situaciones las mujeres no son tomadas en cuenta para desarrollar algún tipo de trabajo o para ocupar un puesto o cargo el cual ha sido imaginado únicamente para hombres: “(...) y pues limitar sus oportunidades laborales y sociales”.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), afirma que la violencia contra la mujer:

Adopta formas diversas, incluidos la violencia en el hogar; las violaciones; la trata de mujeres y niñas; la prostitución forzada; la violencia en situaciones de conflicto armado, como los asesinatos, las violaciones sistemáticas, la esclavitud sexual y el embarazo forzado; los asesinatos por razones de honor, el infanticidio femenino y la selección prenatal del sexo del feto en favor de bebés masculinos; la mutilación genital femenina y otras prácticas y tradiciones perjudiciales. Definen la violencia contra la mujer como todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada. (p. 1).

Además, las estudiantes referenciaron que muchas veces tienen pensamientos de culpa por haber permitido que hechos de esta naturaleza interfirieran en su vida. Pero, ¿en qué consiste el fenómeno de la violencia de género o violencia contra la mujer?, ¿de dónde toma fuerza y es capaz de mantenerse por generaciones?, ¿qué tan lejos está esta sociedad de acabar con la desigualdad de géneros y las barbaridades que este contempla?, las respuestas a muchos interrogantes parecen alejarse de la vista de muchos y para algunas de la víctimas parece ser imposible y valdría preguntarse si el término “víctima” se ajusta correctamente a las mujeres que son protagonistas de hechos violentos.

Algunas de las mujeres participantes de esta investigación, piensan que las mujeres víctimas de violencia pueden sentirse culpables por haber permitido que determinada persona las agrediera y así lo refieren: “Pensaría que fue mi culpa por permitirlo y pues que esto no debería pasar”. Autores como Snell, Rosenwall y Robey, 1964, citados por Escudero, Polo, López y Aguilar, 2005), indican que:

Los periodos de conducta violenta "liberaban" al hombre de su angustia por su inoperancia como tal, al tiempo que permitían a la mujer obtener una satisfacción masoquista; esta última "ayudaba" a la mujer a manejar "su culpa" derivada de su propia hostilidad. (p. 86).

Las interpretaciones que dichos autores le dieron a este pensamiento pueden tener mucha relación con lo encontrado, sin embargo, hubo estudiantes quienes defienden lo siguiente: “Yo no miraría como culpable a la mujer; o sea, el problema sí radica en la mujer porque ella lo permite, pero no la veo como culpable, es falta de educación”. Vale la pena recalcar que el común denominador en esta categoría tiene relación con la culpa que experimenta la mujer frente al hecho violento.

Los pensamientos de las estudiantes de Psicología frente a la violencia contra la mujer varían en cada una de ellas según la manera de entender y vivir este fenómeno; se pudo observar que la mayoría de las participantes entendían estos actos como consecuencia de ideologías machistas e ignorantes que interfieren con la integridad emocional y física de la víctima. Una estudiante comenta: “Me dice que no puedo ser de nadie, que si lo dejo se mata y eso me asusta, que tal le pase algo y después digan todos que fue mi culpa”. Ahora bien, la culpa puede traducirse en miedo, aceptación, resignación, depresión, angustia, y un sinnúmero de sentimientos y pensamientos que agravan la condición física o emocional de la persona, en estos casos, llevando a las mujeres a seguir en relaciones nocivas y peligrosas.

Otras participantes piensan que la violencia contra la mujer no solo se representa en agresiones físicas o verbales, sino que también se vivencia en actos de desigualdad laboral y falta de oportunidades. Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2007), recopila unas cifras interesantes sobre las desventajas laborales entre hombres y mujeres en relación con los índices de pobreza en Latinoamérica.

La tasa de participación laboral femenina en América Latina alrededor de 2004 variaba entre el 45% y el 57%, mientras la de los hombres oscilaba entre el 71% y el 83%.¹¹ En el Caribe, alrededor del año 2000 en los países seleccionados, la tasa de participación de las mujeres presentaba variaciones aún más importantes desde el 40,7% hasta un 67,5%, y la de los hombres era similar a la de sus pares de América Latina con fluctuaciones entre el 66% y el 81%. Sin embargo, la tasa de desempleo femenina promedio de América Latina es del 12,7%, mientras la masculina llega al 9,2%; en el Caribe, la tasa de desempleo de las mujeres en el período 2000-2001 variaba del 6% al 33,2% y la de los hombres fluctuaba del 5,9% al 17%. (p. 10.)

De la misma forma, se considera que existen varios factores que hacen que este problema esté latente en la sociedad, entre ellos, la impunidad de los agresores; así lo comenta una de las participantes: “le dijeron que ella no podría plantear

la denuncia porque no sabía nada del tipo, y que sin el nombre o la cédula no podrían hacer nada, entonces es algo ilógico”. Según la UNICEF (2007), en el contexto de desigualdad, discriminación e impunidad, la violencia de género se destaca como “una violación sistémica y sistemática de los derechos humanos y como un obstáculo al desarrollo económico, social y democrático en todos los países”. Muchas campañas han propagado información que busca educar a las mujeres sobre aquellos comportamientos, que sin ellas saberlo, atentan contra su integridad y minimizan el papel de la mujer en la sociedad, según la *Revista Fucsia*, (2014), en el año 2011, Colombia se situó como líder mundial en ataques con ácido a mujeres, quienes en su mayoría fueron perpetrados por exparejas, pero lo más indignante de este punto es que sus atacantes casi nunca son hallados y judicializados.

Comportamientos frente a la violencia contra la mujer

Las estudiantes que participaron de esta investigación comentaron haber tenido comportamientos agresivos o de sumisión ante los hechos de violencia suscitados en su contra. Lo anterior indica que todas las participantes han experimentado el fenómeno estudiado, es decir, en algún momento vivieron algún tipo de violencia en su contra y expresaron que las veces que presenciaron hechos de violencia hacia una mujer, intentaron calmar la situación y así impedir una agresión más fuerte hacia la víctima.

Gómez, González y Vásquez (2013), sustentan que el comportamiento puede definirse como:

Aquellas acciones que un individuo presenta ante situaciones de estímulo, se basa en todas las manifestaciones que la persona expresa de sus sentimientos y pensamientos. El tipo de acción que un individuo ejecute, está sometido bajo la influencia de factores tanto internos como externos, o del ambiente. (p. 21).

Según Rosenberg y Hovland (citados en Carretero y Asensio, 1991, p. 125), “este proceso responde de manera pertinente a la correlación existente entre los tres componentes de la actitud, en donde se plantea que tanto el pensamiento, como las emociones y la conducta se determinan recíprocamente”.

En un departamento como Nariño donde las creencias heredadas por generaciones han atado a las mujeres a conformarse con un modelo de vida machista y posesivo, donde el género femenino es entendido y rotulado como un ser humano limitado en expresión de derechos y destinado a oficios como el cuidado de los hijos y el hogar, el hablar de abusos de género y de actos violentos como los insultos no es una tendencia que enmarque un comportamiento violento, es así como se van construyendo silenciosamente conductas de maltrato, que conllevan a un malestar progresivo en la mujer, que no es inmóvil si no que al contrario, desencadena un sin número de complejidades donde la víctima se ve imposibilitada de muchas maneras, generando en su vida cotidiana un estigma más profundo de violencia; así lo sustentan las voces: “(...) los hombres son totalmente cobardes, sobre todo los machistas o los que violentan a las mujeres (...)”.

Para Hilberman (1980) y la OMS (1998, citados en Domingo et al., 2003):

La violencia contra las mujeres ha existido siempre y para muchas de ellas forma parte de su sistema de vida. Ha sido el modo utilizado por los hombres para someterlas y dominarlas. El hecho de que durante mucho tiempo haya permanecido oculta se debe a que con frecuencia las mujeres son maltratadas por miembros de su propia familia. (p. 13).

Las participantes relatan haber sido víctimas de algún tipo de agresiones físicas o de haber presenciado este comportamiento en contextos familiares y urbanos. Como lo dicen las voces: “(...) los golpes y otras agresiones que en algunos casos provoca hasta la muerte”. Inclusive una de las estudiantes aceptó haber recibido agresiones físicas por parte de su pareja, justificando este comportamiento: “Si, burlas y a veces golpes, pero es molestando”.

La justificación de los hechos violentos es uno de los síntomas que mantienen las dinámicas violentas en las relaciones de pareja, haciendo cada vez más notable la falta de apropiación y relaciones de inequidad que algunas mujeres aceptan. Una vez más, se da lugar al interrogante: ¿Cuándo tendrá fin este tipo de conflicto?, sin embargo, en muchos de los casos son las víctimas quienes mantienen las actitudes de violencia en su relación, aceptando con sumisión comportamientos como agresiones físicas; entonces, ¿de qué sirve que existan medidas legales que protejan la integridad de la mujer, si el contexto social donde se ubican mantiene las creencias culturales que apoyan la desigualdad de géneros? Además, es importante destacar que las agresiones físicas no solo son aquellas que lesionan fuertemente a la víctima, si no también agresiones menores como las expresadas: “(...) Yo hace un tiempo recibí empujones de mi pareja, siempre era porque él estaba con tragos encima”.

De igual manera, algunas de las estudiantes que recibieron algún tipo de agresión física reaccionaron con la misma agresión hacia su pareja: “cuando él me pegó una cachetada yo le respondí igual”. Es así como el ciclo de la violencia persiste, actos como estos desencadenan mayores formas de agresión, convirtiendo estos comportamientos como la forma de interacción en las relacionales de la pareja.

En esa medida, las estudiantes pudieron reconocer varios comportamientos en lo referente a hechos de violencia contra la mujer, en los que relatan haber reaccionado con hechos de agresión hacia la persona que les causaba algún tipo de daño, en señal de defensa y con comportamientos como el llanto, que son la expresión del dolor físico y emocional que los hechos de violencia contra la mujer provoca.

Sentimientos frente a la violencia contra la mujer

Para abordar esta tercera subcategoría se retomó el concepto de sentimiento de Dorsch (1994), que indica que el significado de este término no puede describirse, puesto que no puede adherirse a ninguna otra cosa. Los sentimientos son vivencias como: alegría, enojo, compasión, aversión, se asocia una actitud personal y en la mayoría de casos una marcada tonalidad de placer o displacer.

Rosenberg y Hovland (1960), afirman que:

Los sentimientos y emociones que surgen frente al objeto de actitud, van a ser consecuencia en gran medida del tipo de valoración que se le da a dicho objeto; esta evaluación se basa en las características del objeto de actitud y en un análisis detallado de sus acciones. (p. 421).

La expresión de sentimientos por parte de las estudiantes fue amplia y en la mayoría de los casos coincidieron en nombrar sentimientos de rabia, indignación y tristeza. Al momento de valorar y describir los sentimientos que estas mujeres frente a la violencia contra la mujer, se encontró que muchos de estos estaban relacionados entre sí; por otra parte, un aspecto importante es que las estudiantes vivenciaron el sentimiento que argumentaban, notándose en su lenguaje no verbal, pues al hablar de hechos violentos hacia la mujer o hacia ellas mismas provocó la manifestación del sentimiento descrito a través del cuerpo; algunas de las participantes expresaron que en un comienzo sentían “rabia” por estos actos, pero después de observar que las mujeres seguían permitiendo estos abusos, el sentimiento desapareció.

Emociones como la rabia, indignación y tristeza, son algunas de las huellas que el maltrato, las agresiones o los abusos de cualquier tipo han dejado en ellas, pero ¿qué más esconde este tipo de sentimiento?, ¿qué hay detrás de la tristeza experimentada?, ¿cómo cuestionar a la mujer al tolerar una vida de pareja sumida en la violencia si sentimientos como éste van apropiándose de su autoconcepto y de su capacidad para decidir? Después de contrastar y revisar con detenimiento las voces de las participantes y los antecedentes encontrados, aún se hace difícil responder a muchos de los interrogantes que se plantean en este trabajo.

La Organización de Estados Americanos (OEA, 1994), por medio de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), afirma que la violencia contra la mujer es “una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres”, este sentimiento, es lo que resulta de un episodio de atropellos a la integridad de la mujer, como lo manifiestan las voces de esta investigación: “Indignación, impotencia, rabia y tristeza”, por sentimientos como estos, se pueden definir muchos hechos suscitados en Colombia, en donde la violencia contra la mujer es uno de los tantos tipos de violencia, que por sí solo es portador de otros tipos de violencia como lo indica el estudio de la ONU (2006), donde se aclara que este es un conflicto heredado, que desencadena múltiples reacciones violentas por generaciones, dejando a su paso grandes secuelas emocionales que comprometen todo el contexto de la víctima.

La violencia contra la mujer trasciende todos los sectores de la sociedad, independientemente de su clase, raza o grupo étnico, nivel de ingresos, cultura, nivel educacional, edad o religión y afecta negativamente sus propias bases, es muy coherente que los espectadores de la violencia de género o violencia contra la mujer no puedan sentir algo menos que indignación sabiendo que además de lo anterior la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales y limita total o parcialmente a la mujer el reconocimiento, goce y ejercicio de tales derechos, es por esto que se permite darle una explicación sostenida a este sentimiento. (ONU, 2006).

Después de rescatar los sentimientos y emociones de las veinte mujeres participantes de esa investigación queda una sensación conmovedora, una sensación de tristeza, rabia e indignación, al conocer que detrás de la vida de todas las mujeres, se ha dado este tipo de violencia; además, en el momento de la recolección de información, pudieron recordar el sentimiento, experimentado por los actos de violencia en algún momento de su vida y comprender que la violencia contra la mujer deja secuelas permanentes en la emocionalidad de las mujeres, que no es simple afrontar estos hechos en la propia experiencia, y que el luchar para acabar este tipo de violencia es una alternativa que puede recuperar el sentimiento de “ser mujer” tras haber sido protagonistas de hechos violentos en su contra.

4. Discusión

Al abordarse el tema de actitudes de las estudiantes de psicología frente a la violencia contra la mujer, fue posible encontrar diversas características que hicieron de este trabajo de investigación algo significativo. Es necesario tener en cuenta que las actitudes según Araya, (2002), consisten en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. “Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho”.

De igual manera, Aronson y Lindzey (1968, p. 198) se refiere a la actitud como “una disposición psíquica y nerviosa, organizada por la experiencia, que ejerce una influencia orientadora o dinámica sobre las reacciones del individuo frente a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado”.

Varios autores y referentes fueron citados para contrastar los resultados obtenidos en este trabajo como lo es la investigación de Martínez (2014), en la que fue posible comparar las voces de mujeres que fueron víctimas de diferentes actos violentos, lo que permitió dar sentido a ciertos apartados de este trabajo y reconocer que es necesario ampliar los espacios en los que se facilite hablar sobre asuntos de género, educando desde las aulas.

También es importante nombrar trabajos como el de la Defensoría del Pueblo (2011), el cual permitió reconocer cual es el hecho violento con más impacto en este departamento y reconocer que Nariño, por su ubicación y realidad de conflicto, puede ser más propenso a que los derechos fundamentales de las mujeres sean violentados, esto permitió aproximar las declaraciones de las participantes a la realidad del contexto. Al respecto, una de las participantes menciona que: “El desprecio, la desvalorización, control golpes físicos, la discriminación, el rechazo, preferencias ante lo laboral en lo que no se incluye a las mujeres, irrespeto hacia el actuar, sentir o hacer de la persona, forzar a que ella haga lo que no quiere sea cual sea el contexto, la manipulación, insultos y los desprecios verbales” son formas en las que se violenta en nuestro contexto a la mujer, de la misma forma mencionan: “violencia física, verbal, emocional sexual, violación de los derechos humanos y reproductivos”, “económica trata de blancas”, lo que está en directa consonancia con referentes como La ley 1257 del 2008.

Así mismo, las estudiantes manifestaron su inconformidad al ver que muchas veces los actos de violencia trascienden ámbitos como el laboral, donde por

la característica de género las mujeres son vistas de manera diferente, como se muestra en la voz: “Pues varias cosas como por ejemplo discriminación por su género, ... también minimizar a la mujer, ignorar sus derechos, como no reconocer el trabajo elaborado por la mujer, también limitar a la mujer a solo un contexto por ejemplo que solo este para cuidar a los hijos y así, y pues limitar sus oportunidades laborales y sociales”.

Pese a que 117 países cuentan con una legislación a favor de la igualdad de salarios entre hombres y mujeres, en la práctica, las mujeres siguen cobrando hasta un 30 % menos que a sus colegas hombres en algunos países.

Además, las mujeres todavía se encargan más que los hombres de tareas domésticas y de cuidado no retribuidas en todas las regiones del mundo. (...) El estudio también alerta que hay 600 millones de mujeres –el 53 por ciento de la fuerza laboral femenina– con “empleos vulnerables; están atrapadas en empleos precarios”, desprotegidos por las leyes laborales. (El Mundo, 2011).

Otra particularidad de este trabajo se centró en la relación que se estableció cuando las estudiantes nombraron la categoría de denuncia en los comportamientos que ellas refieren ante la violencia contra la mujer. Góyes y Montezuma (2012), realizaron un estudio de base jurídica que arroja cifras de sentencias judiciales y refieren casos de violencia contra la mujer en los principales juzgados de la región entre los años 2005-2011. La investigación arrojó un total de 326 sentencias judiciales, divididos así: Juzgados Penales Municipales 74, Juzgados Penales del Circuito: 91 y Sala Penal del Tribunal Superior: 161. Sin embargo, las estudiantes cuestionaron el papel de la justicia en las situaciones de violencia contra la mujer.

5. Conclusiones

En general se puede decir que las actitudes de las participantes varían según sus historias personales y cómo han vivenciado estos hechos violentos.

En el primer objetivo específico referido a qué piensan las estudiantes sobre la violencia contra la mujer, se concluyó que la mayoría de estudiantes piensan que los actos de violencia son consecuencia de un pensamiento machista e ignorante, el cual es injustificable en todas sus expresiones; además, se elaboró una reflexión profunda en lo correspondiente al fenómeno de la violencia en este país, expresando que no solo los actos de violencia física o psicológica pueden considerarse como violencia contra la mujer, sino que existen otras categorías que deben tenerse en cuenta como conductas las violentas, sustentando que se considera un acto de abuso cualquier circunstancia que llegue a alterar la integridad de la mujer, o que interfiera en alguno de los campos de su vida.

En esta investigación se dio lugar a reconocer que un acto de violencia contra la mujer se centra en la diferencia y notable discriminación que existe en el ámbito laboral, en el cual la mujer es rotulada como incapaz para desempeñar ciertas labores, que culturalmente están predestinadas al género masculino, minimizando su participación en la vida pública, llegando a cifras comparativas, como por ejemplo, la tasa de desempleo femenina promedio en América Latina es del 12,7 %, mientras que la masculina llega al 9,2 % según estudio de la UNICEF (2007), esto evidencian la cultura patriarcal que se impone a lo largo del

territorio, además las participantes piensan que la violencia contra la mujer es un acto injustificable, que debe ser denunciado y castigado con pertinencia.

Las estudiantes expresaron su inconformidad con los sistemas judiciales que amparan los derechos y la seguridad de la mujer, ellas piensan que es necesario medidas cautelares más fuertes que sancionen estos comportamientos de agresión, pero cabe resaltar que este punto es mucho más profundo, es aquí donde se hace un llamado de atención a las mujeres protagonistas de estas historias de violencia, pues los sistemas judiciales de este país no pueden funcionar si la víctima es quien protege a su agresor, eximiéndolo de denuncias.

La magnitud de este fenómeno ha desbordado recursos para su intervención, se convirtió en un asunto de salud pública que casi a diario llena los titulares de los medios de información de todo el país. Es pertinente cuestionarse sobre qué comportamientos son catalogados como violentos para las participantes, qué hacen las mujeres antes los actos violentos, o qué suponen hacer. Justamente para dar respuesta a estos interrogantes se planteó el segundo objetivo específico, orientado a identificar los comportamientos de las estudiantes frente a la violencia contra la mujer, llegando a concluir que las conductas que las participantes tienen frente a la violencia contra la mujer varían según su historia personal, si han sido víctimas de violencia en algún momento o si han experimentado este fenómeno en su círculo próximo de interacción.

Las estudiantes que respondieron a este trabajo reconocen como hechos violentos todo lo que compete a agresiones físicas e insultos, los cuales para algunas de las participantes, en un principio fueron tomados como hechos no violentos si no eran agravados y se suscitaban en momentos de juegos con personas muy cercanas a ellas; después de escuchar las respuestas de las demás participantes, ellas pudieron comprender que este tipo de conductas no son aceptables bajo ninguna circunstancia, entendiéndolo que son potencialmente peligrosas y pueden representar el inicio de una dinámica violenta con sus parejas o familiares. Se reconoce el llanto como el comportamiento que las mujeres expresan ante los hechos violentos como medio de expresión del miedo, tristeza, dolor, que estos actos comprimen.

Para completar esta triada actitudinal, fue necesaria hablar de la emocionalidad de las mujeres participantes del trabajo. Se encontró que las estudiantes entrevistadas denotan sentimientos de rabia, tristeza e indignación que pudieron vivenciarse en el momento del encuentro en grupo focal; estos sentimientos no solamente se proyectaron a favor de la mujer involucrada, sino que también existieron posturas que atribuían estos sentimientos directamente al comportamiento de la mujer. Para algunas estudiantes la mujer era responsable en muchos casos de la violencia que experimentaban, catalogándolas como culpables por permitir que sus parejas o allegados infringieran daños contra su integridad, sustentando que no descartan la posibilidad de culpar inicialmente al hombre por cometer el agravio, pero que está en la mujer decidir, tolerar y mantenerse sujetas a estas dinámicas interaccionales.

Dentro de este trabajo investigativo fue importante reconocer un sentimiento en particular que se manifestó en todas las participantes y que llevó a entender la emocionalidad de las víctimas. La rabia como mecanismo de defensa en quienes argumentaron haber sido víctimas de violencia como lo relata Martínez (2014),

quien también identifica este sentimiento en su investigación; “Yo odio a mi hijo, odio a mi madre porque no me dejó abortarlo, yo no quería tenerlo, ella sabía lo que ese maldito me hacía (padrastra), pero se quedó callada, yo soy una niña, no quería ser mamá (...)”.

Por otra parte, es preciso decir que fue muy curioso reconocer el lenguaje no verbal de las estudiantes, se pudo apreciar que cada una de ellas apoyaba su discurso verbal con la expresión de su corporalidad, las participantes tuvieron la oportunidad de vivir la emoción, se situaron en la situación de violencia y pudieron expresar lo que tal vez habían decidido olvidar. Conductas como el llanto se vivenciaron en este encuentro, que daban respuesta los sentimientos que se pudieron reconocer.

De esto se pueden concluir que, muy pocas veces existe la oportunidad de detenerse a sentir los hechos, ya que se ha negado la posibilidad de reconocer los sentimientos de las mujeres violentadas, centrándose únicamente en entender el contexto del hecho en sí mismo, pero se ha dejado atrás la importancia de escuchar la emoción.

6. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales, ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales* 127 (1ra. ed.). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arboleda, O., Ramírez, P. y Morales, S. (2005). *Metodología de investigación. Guía didáctica y módulo*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0054programasylineas.775.pdf>
- Aronson, E. y Lindzey, G. (1968). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Burgos, M., Ordoñez, M. y Pazmiño, A. (2012). Diagnóstico de la situación de las mujeres desde el enfoque de género en el ámbito organizativo, político y socioeconómico en nueve municipios del Departamento de Nariño. Gobernación de Nariño. Recuperado de https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00059880_DIAGNOSTICO%20FINAL%20PRODUCTO%201%20Y%202.pdf
- Carretero, M. y Asensio, M. (1991). *Psicología del pensamiento*. Madrid España: Alianza Editorial.
- Congreso de la Republica. (2008). Ley 1257/2008. Colombia – Discriminación y violencia de género -. *Diario Oficial*, (47.193). Recuperado de: <http://observatoriointernacional.com/?p=230>
- Convención de Belém do Pará. (1996). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Ley 24.632. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_ConvencionBelem.pdf
- Defensoría del Pueblo. (2011). Violencia sexual contra las mujeres en Nariño y la situación de derechos de las mujeres víctimas en Pasto. Informe temático. Recuperado de <http://sisat.defensoria.org.co:8097/subsitio/doc/informeTematico/IEViolenciaSexualDepartamentoNarino.pdf>
- Domingo, P. et al. (2003). *La violencia contra las mujeres considerada como problema de*

salud pública. Documento de Apoyo para la atención a la salud de las mujeres víctimas. Madrid España: Editorial Industria Gráfica MAE.

Dorsch, F. (1994). *Diccionario de Psicología* (7ma. ed.). Barcelona: Herder.

El Colombiano. (2013). 15.640 mujeres fueron víctimas de violencia intrafamiliar y 5.545 de abuso. COLPRENSA. Recuperado de: http://www.elcolombiano.com/historico/15640_mujeres_fueron_victimas_de_violencia_intrafamiliar_y_5545_de_abuso-DAEC_271277

El Mundo. (2011). La ONU alerta de que las mujeres siguen discriminadas en buena parte del mundo. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/07/06/solidaridad/1309937004.html>

Escudero, A., Polo, C., López, M. y Aguilar, L. (2005). La persuasión coercitiva, modelo explicativo del mantenimiento de las mujeres en una situación de violencia de género. I: Las estrategias de la violencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 15(95), 85-117.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2007). ¡Ni un más! El derecho a vivir una vida libre de violencia en el Caribe y Latinoamérica. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Ni_una_mas\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Ni_una_mas(1).pdf)

Gómez, C., González, M. y Vásquez, E. (2013). *Influencia de un Programa de Educación Sexual en el Rol Sexual y de Género de los Niños, Niñas y adolescentes de la Escuela Corazón de María – Hogar de Cristo de San Juan de Pasto*. (Trabajo de Investigación). Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Góyes, I. y Montezuma, S. (2012). Justicia y Género en Nariño en casos de violencia contra las mujeres. *La manzana de la Discordia*, 7(2), 15-22.

Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). México D.F.: Editorial McGraw-Hill.

Martínez, M. (2015). Género escuela y psicología; una deuda pendiente. En: *Reflexionado las Disciplinas. Memorias del IV, V y VI Congreso Internaonal Reflexiona do las Disciplinas*, (pp. 291-300). San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.

Murillo, J. y Martínez C. (2010). *Investigación etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial* (3ra. ed.). Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Organización de Estados Americanos (OEA). (1994). Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Belém do Pará). Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/Material_difusion/convencion_BelemdoPara.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2006). Poner fin a la violencia contra la mujer, de las palabras a los hechos. Tomado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/publications/Spanish%20study.pdf>

Revista Fucsia. (2014). Colombia, líder vergonzoso en ataques con ácido. Recuperado de: <http://www.fucsia.co/personajes/nacionales/articulo/colombia-lider-vergonzoso-en-ataques-con-acido/49533>

Ricoeur, P. (1984). *El yo, el tú y la institución. Los fundamentos de la moral: la intención ética. Educación y Política*, Buenos Aires, argentina: Ed. Docencia.

Rosenberg, M. y Hovland, C. (1960). *Componentes cognitivos, afectivos y de comportamiento de actitudes*. New Haven: Yale University Press.

UNITE. (2009). Violencia contra las mujeres. Recuperado de: http://www.un.org/es/events/endviolenceday/pdfs/unite_the_situation_sp.pdf

Violencia escolar y método PEACE*

Fecha de recepción: 05/05/2015
Fecha de revisión: 18/06/2015
Fecha de aprobación: 10/08/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Rodríguez, D. y Rodríguez, J. (2015). Violencia escolar y método PEACE. *Revista Criterios*, 22(1), 239-279.

* Artículo de Revisión. El presente artículo es el resultado de la revisión y análisis documental que permitió la construcción del marco teórico de la investigación titulada: *Incidencia de los mecanismos institucionales frente a la violencia escolar en las instituciones educativas Normal Superior y colegio Filipense 'Nuestra Señora de la Esperanza' de la ciudad de Pasto*. Dicho marco teórico fue diseñado conforme las tres categorías que orientaron el proceso investigativo: características de la violencia escolar, mecanismos institucionales frente a la violencia escolar y método PEACE para la mediación de conflictos, cada una con sus subcategorías. Por lo extenso del mismo, en este artículo solamente se abordará la primera y tercera categoría.

*✉ Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas; Magíster en Pedagogía. Docente, investigador y director del departamento de Humanidades de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: drodriguez@umariana.edu.co / filodar.kant@gmail.com

** Licenciado en Inglés – Español; Especialista en Administración Educativa; Magíster en Pedagogía. Docente de la Escuela Normal Superior de Pasto, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jrv1020@gmail.com

Diego Alexander Rodríguez Ortiz*✉

Jorge Humberto Rodríguez Velandia**

Resumen

La educación ético-democrática es la base sobre la que debe construirse la formación integral en todos los centros educativos. No obstante, la realidad social colombiana muestra instituciones con serios problemas de convivencia que obligaron al Congreso de la República y al Ministerio de Educación Nacional a establecer la Ley 1620 y el Decreto 1965, ambos de 2013, a fin de solventar situaciones de conflicto, acoso, *bullying*, *cyberbullying*, acoso sexual, incitación a la violencia y al maltrato. Partiendo de este contexto, el presente artículo, además de caracterizar bibliográfica y críticamente los conceptos de violencia y violencia escolar, fenómenos que exigen una actitud analítica y estratégica por parte de quienes se esfuerzan por desarrollar vías de acción significativas, busca establecer la posibilidad del método PEACE de Lou Marinoff, como una alternativa eficaz para lograr la mediación de conflictos, promover el espíritu democrático y fomentar la sana convivencia en las instituciones educativas.

Palabras clave: método PEACE, violencia, maltrato escolar.

School violence and PEACE Method

Abstract

The ethical - democratic education is the foundation upon which should be built comprehensive education in all schools. However the Colombian social reality shows institutions with serious problems of coexistence that forced the Congress and the Ministry of Education to establish the Law 1620 and Decree 1965, both from 2013, in order to resolve conflict situations, harassment, bullying, cyberbullying, sexual harassment, incitement to violence and abuse. From this context, this article aims to characterize the concepts of violence and school violence, phenomena that require analytical and strategic attitude by those who strive to develop meaningful ways of action, and seeks to establish the Lou Marinoff's PEACE Method,

to achieve an effective alternative to mediate conflicts, promote democratic spirit and stimulate healthy living in educational institutions.

Key words: PEACE Method, Violence, School Violence. with a hermeneutical historical ethnographic approach. Work unit had twenty women psychology students. As information gathering

Violência escolar e Método PEACE

Resumo

A educação ética - democrática é a base sobre a qual é construída a educação integral em todas as escolas. No entanto, a realidade social colombiana mostra instituições com graves problemas de convivência que forçaram o Congresso e Ministério da Educação para estabelecer a Lei 1620 e Decreto 1965, ambas de 2013, a fim de resolver situações de conflito, o assédio, o *bullying*, *cyberbullying*, assédio sexual, incitação à violência e abuso. A partir deste contexto, este artigo busca caracterizar os conceitos de violência e violência escolar, fenômenos que exigem atitude analítica e estratégica por aqueles que se esforçam para desenvolver maneiras significativas de ação, e procura estabelecer o método PEACE de Lou Marinoff, para alcançar uma efetiva mediação de conflitos, promover o espírito democrático e gerar uma vida saudável nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Método PEACE, Violência, Violência Escolar.

1. Introducción

Toda institución que fomente la democracia como un sistema que usa las reglas para resolver pacífica y creativamente los conflictos, que promueve la libertad, la autonomía y la igualdad en la convivencia, que posibilita el crecimiento cultural y la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, que lucha por la justicia social por la vía del diálogo, tiene el deber de buscar la mejor estrategia para tal fin, un método, es decir, “un patrón normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos” (Núñez, 2004, p. 4), especialmente cuando está en juego el estado mismo de la comunidad educativa.

El conflicto escolar, y todos los actos de violencia en las instituciones educativas, son manifestaciones atípicas de sujetos que actúan individual o grupalmente en contra de otros, por medio de diferentes acciones verbales, físicas, psicológicas, y a través de distintos medios (lenguaje verbal o gestual, el internet y las redes sociales, el celular y demás instrumentos tecnológicos). En otras palabras, el conflicto y la violencia escolar se constituyen en una clara violación de los derechos de niños, niñas, jóvenes preadolescentes y adolescentes, quienes se ven inmersos en situaciones que evidencian un clima escolar desfavorable y donde el agredido y el agresor terminan por asumir roles muy distantes a aquellos que verdaderamente les correspondería como sujetos de una educación humanizante.

La realidad social colombiana en materia de violencia e inseguridad es alarmante y su impacto llega a todas las instituciones sociales, especialmente la escuela, situación en la que se ven afectadas todas las instituciones sociales, en especial la escuela. La labor realizada por los maestros para hacerle frente es, en no pocas ocasiones, subvalorada, controvertida y difamada injustamente. Por ello, una verdadera convivencia escolar, apoyada en la práctica y vivencia de valores humanos como el respeto por sí mismo y por el otro, lo mismo que la aceptación de la diversidad en todos los órdenes, puede ser el fundamento para garantizar que los centros educativos sean verdaderos ambientes de formación integral.

En el ámbito educativo, este problema ocupa un lugar central y prioritario que requiere urgentemente acciones a corto, mediano y largo plazo; acciones correctivas, preventivas y formadoras por parte de toda la comunidad educativa y la sociedad colombiana en general, para encontrar una mediación que le posibilite a la escuela ejercer su verdadero papel como formadora de futuros íntegros ciudadanos. Sin embargo, también es cierto que no se puede promover el diálogo y la mediación como vehículos que fomenten la sana convivencia, si el lenguaje con el que se habla no es claro y se encuentra lleno de ambigüedades.

Por lo anterior, el presente artículo, que surge del estado del arte llevado a cabo en la investigación: *Mecanismos institucionales frente a la violencia escolar en las Instituciones Educativas Escuela Normal Superior y Colegio Filipense 'Nuestra Señora de la Esperanza' de la ciudad de Pasto*, no solo se reduce a una descripción del término violencia escolar desde el punto de vista bibliográfico, sino que pretende ser un recurso que motiva al estudio serio y proactivo de dicho fenómeno, apoyado de argumentos que lo analizan a partir de las circunstancias y situaciones que se viven a diario en el contexto escolar a nivel local, regional y nacional.

Como es evidente, no se pretende hacer un simple listado de preocupaciones que se viven en los distintos estamentos de la comunidad educativa, sino presentar y motivar una reflexión sobre el mundo de la mediación de conflictos en el contexto escolar, siendo el método PEACE una alternativa filosófica que, aplicada a los problemas que afectan la convivencia escolar, puede lograr un ambiente democrático enriquecido y fomentar un nivel de aprendizaje óptimo. La búsqueda urgente y necesaria de respuestas es solicitada por parte de todos los estamentos que conforman la comunidad educativa, mostrando la relevancia social que está cobrando el tema en la actualidad.

2. Método

Con referencia al concepto de violencia escolar, sobre todo al conjunto de procedimientos que permiten su prevención e intervención, se encuentran estudios de orden internacional que demuestran que, con la aplicación de nuevos modelos sociales positivos y solidarios, la colaboración entre familia y escuela, ambientes institucionales favorables, adultos dispuestos a ayudar, docentes comprometidos e involucrados con su quehacer pedagógico, entre muchos factores, es posible adaptar la educación a los actuales cambios que la sociedad vive y exige¹.

Estas investigaciones demuestran que, para la transformación positiva de la escuela, es necesario mejorar los vínculos educativos con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales, romper el silencio cómplice y la conspiración de la violencia escolar, desarrollar alternativas pedagógicas que motiven al estudiantado, promover la creación de espacios democráticos, participativos e incluyentes y poner a disposición del profesorado los medios y recursos necesarios para adaptar la escuela a las nuevas situaciones.

Considerando lo anterior, y siguiendo una lógica deductiva, se trabajó de la siguiente manera: en primer lugar se establecieron los objetivos, las categorías y subcategorías del mismo (violencia escolar, mecanismos de intervención y método PEACE), en segundo lugar, se realizó un estudio del arte a partir

¹ Al respecto son significativos los aportes de Fernández (1999), Díaz (2005), Torres (2010), Del Rey y Ortega (2007), Serrano e Iborra (2005), Sánchez (2009), Martínez y Moncada (2011), Harris y Petrie (2006) y Olweus (1998), entre muchos otros. De hecho, las investigaciones más recientes de las anteriormente señaladas asumen las posturas de teóricos destacados como Fernández (1999), Olweus (1998), Díaz (2005), Del Rey y Ortega (2007), Harris y Petrie (2006), Trautmann (2008), Chaux, (2003), Chaux, Molano y Podlesky (2009), Endresen y Olweus (2001), Stewin y Mah (2001), Heinsohn (2010) y Valdivieso (2009).

del análisis de referentes bibliográficos a nivel internacional, nacional y local (dentro de los cuales se encuentran los señalados párrafos atrás).

Finalmente, cabe aclarar tres cosas al respecto: en primer lugar, lo que se muestra a continuación corresponde a un artículo de revisión en donde se dio prioridad a las categorías de: violencia escolar y método PEACE. En segundo lugar, la razón que se encuentra detrás de esta selección corresponde al interés de parte del equipo investigador hacia dichos conceptos. Finalmente, en tercer lugar, no se pretende ofrecer un análisis completo de los términos que son objeto del presente artículo, sino compartir las conclusiones de un estudio que sirvió de referente a la comprensión de un problema manifestado en unas circunstancias particulares y que, como es lógico en todo proceso investigativo, puede ser cuestionado o ampliado si las necesidades lo requieren.

3. Violencia y violencia escolar

Cuando se habla de violencia, se despliega una variedad de acepciones cuyos supuestos subyacentes se acomodan a la diversidad de posiciones culturales, doctrinales e ideológicas. No obstante, el considerar seriamente su amplitud conceptual es algo que se escapa de los propósitos del presente análisis. Lo que atañe en este momento es lo que, en el sector educativo, especialmente en la educación formal preescolar, básica y media, se concibe como violencia escolar. Aun así es necesario partir, a manera de contextualización, del concepto de violencia desde algunos enfoques teóricos, dado que, al hacerlo en toda su extensión, desviaría de igual manera la atención respecto de los propósitos antes mencionados.

Violencia

Según el Diccionario de la Real Academia Española, la palabra violencia viene del latín *violentia* que se relaciona con la “cualidad del violento”. Por su parte, violento remite a aquello que “está fuera de su natural estado, situación o modo”, “que obra con ímpetu y fuerza”, “que se hace bruscamente, con ímpetu e intensidad extraordinarias” (Real Academia de la Lengua [RAE], 2014).

Además de lo anterior, es amplia la extensión bibliográfica que pretende caracterizar los aspectos principales del concepto de Violencia. En 1992 la *Revista Internacional de Ciencias Sociales* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), lanzó el número 132 cuyo tema principal fue “Pensar la Violencia. Perspectiva Filosófica, Histórica, Psicológica y Sociológica”. Son significativos todos los artículos, especialmente los de Robert Litke “Violencia y Poder” y de Thomass Platt “La violencia como concepto descriptivo y polémico”.

Litke (1992) empieza su disertación con un trabajo etimológico y filosófico del término, en el que enuncia lo siguiente:

Encontramos planteamientos filosóficos bastante distintos si estamos dispuestos a ampliar el sentido de violencia, centrándonos en la idea de violentar a la persona. Ya que es posible violentar gravemente a una persona tanto en lo físico como en lo psicológico... El elemento central de la violencia consiste en la negación de la capacidad de la persona... en forma tan fundamental, que los efectos se extienden en muchas direcciones y durante mucho tiempo. La violencia puede disminuir sistemáticamente las perspectivas del ser humano en todos los sentidos imaginables. Lo deplorable de la violencia es que con ella debilitamos el hilo mismo con el que formamos la trama de lo que somos como individuos, como comunidades y como culturas. (pp. 161-162).

De acuerdo con lo anterior, la violencia es una acción dirigida hacia otra persona con el fin de negarla física como psicológicamente y con consecuencias que marcarán el rumbo de sus vidas por mucho tiempo. Se trata entonces de una

acción deliberada y con un fin específico: disminuir las expectativas de vida, el horizonte de la existencia y acabar con el habitar humano en el mundo.

Platt (1992) por su parte cuestiona críticamente las variaciones conceptuales por las que el término es abordado. De todo lo discutido por él, vale la pena citar lo siguiente:

Hay mucho que decir en favor del significado ampliado de la noción de violencia en los últimos años. Ello ha sensibilizado en la práctica a muchas personas con respecto a la condición moralmente dudosa de muchas estructuras y prácticas sociales. No obstante, el carácter moralmente dudoso de estas estructuras y prácticas seguiría siéndolo, tanto si se las califica de violentas como si no. La violencia no es la única forma de comportamiento inmoral, ni siquiera la más común. La tendencia contemporánea a hacer extensiva la noción de violencia parte del supuesto de que es una condición necesaria para calificar justificadamente una acción o una práctica de inmoral. (pp. 176-177).

Según el autor, a pesar de someterse el concepto de violencia a diversos usos del lenguaje, culturas e ideologías, de donde surgen investigaciones, proyectos y políticas para tratarla, no deja de ser una acción inmoral, es decir, algo que afecta considerablemente la vida personal y comunitaria de los demás, independiente de sus condiciones socioculturales. Una acción que ha requerido, de parte de los miembros de una sociedad, una actitud crítica frente a las estructuras y prácticas sociales que le dan origen.

Con lo dicho anteriormente se puede decir que la violencia es una acción deliberada que busca, además de lastimar física y psicológicamente a otra persona en contra de su propia voluntad, dañar las bases mismas sobre la que se edifica la vida comunitaria. Además de ello, se constituye en un fenómeno que resulta de prácticas y estructuras sociales de las que es preciso estudiar críticamente, a fin de pensar de forma colegiada alternativas de solución que velen por la armonía y el equilibrio que se requiere en toda sociedad civilizada.

Para ampliar lo expuesto hasta el momento, se han desarrollado investigaciones y tesis de maestría y doctorado con un esfuerzo interesante de conceptualización y con un adecuado respaldo bibliográfico a nivel etimológico, filosófico, sociológico y psicológico, entre otros. Por el momento se abordarán las tesis doctorales tituladas: *El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil* (Torres, 2010) y *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de las comunas de Peñalolén de Santiago de Chile* (Valdivieso, 2009). Si bien es cierto que existen otros aportes significativos al respecto, los anteriores ofrecieron elementos de referencia aplicables a las circunstancias en las que se llevó a cabo la investigación.

Torres (2010), después de enunciar varias posiciones conceptuales, llega a las siguientes conclusiones:

La violencia sólo existe y actúa a través del ser humano, y éste siempre es el responsable de la violencia. La cultura de la violencia ofrece al individuo algunas construcciones ideológicas para justificar su violencia cuando pretende defender una causa justa. La violencia es una reacción defensiva donde se involucran importantes intereses, donde destaca la ansiedad y la ira. La violencia no es un comportamiento natural es una conducta aprendida mediante la socialización. La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos. Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria. (pp. 33-34).

Por su parte Valdivieso (2009) sustenta ampliamente el tema, valiéndose de los aportes de la filosofía (incluyendo el Diccionario Filosófico de Ferrater Mora de 1998), la sociología (incluyendo el Diccionario de Ciencias Humanas de Morfaux en 1985) y psicología (especialmente los aporte de la Psicología Social de Jackman en el 2001 y de Martín-Baró en 1998), entre otros aportes. Después de todo este amplio bagaje conceptual concluye:

Entendemos por violencia todas aquellas relaciones entre personas o grupos que signifiquen un perjuicio físico, psicológico, o de exclusión social para alguna de las partes... Al respecto, cabe destacar que la violencia tiene una función “domesticadora” que permite que quienes tienen más poder se impongan sobre aquellos que tienen menos... En un sentido complementario, es posible afirmar que la violencia habla de un desequilibrio de fuerzas, en el que aquel que tiene más poder lo ejerce sin su consentimiento sobre quien tiene menos, sea por la fuerza de la fuerza, por la fuerza de las ideas o por tener la legitimación del uso de la fuerza en determinado espacio social... En este sentido, es una forma de ejercicio del poder en la que una fuerza se impone contra la voluntad de la persona “violentada” (víctima). (pp. 48-50).

De los conceptos enunciados líneas atrás se destaca cuatro elementos esenciales: en primer lugar, la violencia es fenómeno que se suscita en un ambiente humano. En segundo lugar, si lo anterior es cierto, significa que se trata de una acción deliberada dirigida hacia los otros. En tercer lugar, se trata de una conducta aprendida de otros seres humanos, inmersa en un ambiente de socialización dirigido por intereses culturales, ideológicos y políticos particulares. Finalmente, en cuarto lugar, los propósitos de todo acto violento son, por un lado, causar daño físico y psicológico hacia los demás (víctimas) en contra de su propia voluntad y por otro, imponer, por la fuerza, el poder o statu quo del violento, de forma que la víctima quede sometida y suprimida en sus derechos fundamentales.

Isabel Fernández, en su obra *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, cuya segunda edición se escribió en 1999, sostiene que, por su naturaleza, la violencia va más allá de las simples conductas individuales e involucra las relaciones interpersonales, dado que afecta al menos a dos implicados: “quien la ejerce y quien la padece” (p. 21). En este contexto, considera la violencia como “el uso deshonesto, prepotente u oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello” (p. 20).

Finalmente, si se quiere gozar de una idea más completa de término hasta ahora discutido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) en su “Informe mundial sobre violencia y salud”, ofrece un concepto que puede englobar todos los aspectos ofrecidos por los teóricos trabajados en este segmento. Para esta organización la violencia es:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (p. 5).

Se cierra este apartado señalando que, independiente de las posturas teóricas y socioculturales existentes frente al término discutido hasta ahora, existen características comunes que demuestran que este fenómeno, además de acompañar la existencia y la historia humana, de alguna manera u otra ha lastimado dicho habitar humano en el mundo en todos los contextos y ambientes comunitarios, especialmente de aquellas instituciones sociales, como la escuela, que deben velar por la formación de las futuras generaciones.

Violencia escolar

Como se dijo al principio, no se pretende abarcar todo el problema de la violencia, sino específicamente el tema de la violencia escolar, comenzando por abordar el concepto general desde una perspectiva que pueda esclarecer el horizonte. Para Fernández (1999) la violencia es un fenómeno estrictamente interpersonal y, considerando toda la filosofía y psicología de la convivencia expuesta hasta ahora, profundiza el concepto de violencia y agresión escolar de la siguiente manera:

A una agresión puntual estamos todos expuestos, pero el fenómeno de la violencia interpersonal en el ámbito de la convivencia entre escolares trasciende el hecho aislado y esporádico, y se convierte en un problema escolar de gran relevancia, porque afecta a las estructuras sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa. La responsabilidad de la agresividad puede ser compartida, ya que la confrontación se origina en necesidades de ambos contendientes, sin embargo la violencia supone el abuso de poder de un sujeto o grupo de sujetos sobre otro, siempre más débil o indefenso... más allá de la justificación cultural o tradicional, existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su status en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria. (pp. 23-24).

Según Fernández (1999), la violencia escolar es la manifestación de las características comunes de todo acto violento en contextos escolares. En muchas instituciones sociales, incluyendo las educativas, se hace presente la violencia, dado que “... producen sistemas de convivencia que la permiten, la ignoran o la potencian” (p. 24). Lo anterior gracias, no al programa o diseño pedagógico – curricular explícito, por muy bien elaborado y fundamentado que sea, sino a lo que se titula como currículum oculto, es decir a aquello que está formado por los sistemas de comunicación, las formas que adquiere el poder en todos los sentidos y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar. La autora muestra su preocupación cuando, al hablar de violencia escolar, lo enmarca como una situación oculta y que se escapa del control del personal docente, aunque en la actualidad, la misma se manifiesta de forma explícita y aun así se escapa del control institucional. Al respecto dice:

No es fácil, aunque se pretenda, ser consciente de lo que sucede en todos los ámbitos de la convivencia escolar; pero uno de los sistemas que más se escapa al control del profesorado es el que constituyen los escolares entre sí. Parte de los procesos interpersonales que los alumnos/as despliegan en su vida cotidiana de relación, son conocidos por el profesorado, pero otros permanecen ocultos. Es lo que sucede con el maltrato entre escolares. La violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social, cuya organización y normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores. Los alumnos/as se relacionan entre sí bajo afectos, actitudes y emociones a los que nuestra cultura educativa nunca ha estado muy atenta. Desgraciadamente, los sentimientos, las emociones y, en gran medida, los valores, no siempre han sido materia de trabajo escolar (pp. 24-25).

Incluso Arellano (2004) hace una retroalimentación respecto de la última proposición de Fernández cuando sustenta que:

... en la formación del educando, no se está desarrollando capacidades, habilidades y competencias a través del manejo de estrategias, que permitan abordar los conflictos, cuando son sólo contradicciones e inicios de antagonismos, incidiendo esto en la formación de ciudadanos con carencias en la capacidad de análisis, tanto de su actuación como ser social como de su contexto. Podría sostenerse que al

no desarrollar esta competencia, al estudiante se le está limitando su capacidad de discernimiento, para distinguir a partir del conocimiento, la verdad o falsedad de hechos, procesos y opiniones, no pudiendo así trascender la apariencia de los fenómenos; por ende esto limita la emisión de juicios reflexivos y el análisis de los fenómenos sociales en que se encuentran inmersos los jóvenes estudiantes (p. 204).

Por lo anterior, Fernández (1999) realiza una invitación a que la violencia entre los estudiantes sea un fenómeno que se deba estudiar teniendo en cuenta todos los factores que se derivan de la situación que viven los protagonistas y de sus perspectivas de futuro. Sostiene que:

En la vida escolar tienen lugar procesos de actividad y comunicación que no se producen en el vacío, sino sobre el entramado de una micro cultura de relaciones interpersonales, en la que se incluye, con más frecuencia de la que suponemos, la insolidaridad, la competitividad, la rivalidad, y a veces, el abuso de los más fuertes socialmente hacia los más débiles (p. 25).

Torres (2010) no se distancia de los fundamentos teóricos de Fernández anteriormente señalados y, con una gran riqueza documental, manifiesta la dificultad de tratar en forma explícita y compendiada el tema de la violencia escolar como algo totalmente análogo al concepto de violencia en general. Al respecto dice en un primer apartado:

La violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social si no se interviene a tiempo. Desgraciadamente los sentimientos, las emociones y los valores no siempre han sido uno de los principales aspectos del trabajo escolar. (p. 140).

Como se dijo, la violencia es un fenómeno que surge de un ambiente comunitario donde hace falta la práctica de valores como el respeto, el diálogo abierto y constructivo, la tolerancia, entre otros. Competencias y habilidades que, en la actualidad, deben enmarcarse dentro de los principales propósitos de los centros educativos. Un clima escolar favorable, democrático, amigable y respetuoso, es uno de los factores que inciden en las prácticas educativas y, por lo tanto, es hacia donde se deben dirigir los esfuerzos de quienes lo conforman. En el contexto educativo colombiano lo anterior se encuentra determinado en las Competencias Ciudadanas, unos de los principales ejes que deben transversalizar la educación desde la primera infancia hasta la formación universitaria. Si un centro educativo presenta de forma alarmante situaciones de violencia, se debe a múltiples factores que, en definitiva, están relacionadas con habilidades interpersonales, intrapersonales y sociogrupales.

Johnson D. y Johnson R. (2002) en *Cómo reducir la violencia en las escuelas* y Harris y Petrie (2006) en *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, miran con preocupación las consecuencias de un clima escolar donde no se le dé importancia al desarrollo de habilidades sociales adecuadas. El primero, apoyado en datos estadísticos, manifiesta que:

La enseñanza no es ahora lo que solía ser. Hace quince años, los principales problemas de disciplina eran que se corriera en los pasillos o el patio, se hablara sin levantar la mano y se masticara goma. Las transgresiones actuales incluyen la violencia física y verbal, la mala educación, y en algunas escuelas el consumo de drogas, el robo, el asalto y el asesinato. (Johnson D. y Johnson R., 2002, p. 13).

El otro, valiéndose de investigaciones particulares, sostiene:

Cada vez son más los directores de estas escuelas que dicen que la conducta agresiva se está manifestando desde preescolar hasta quinto curso. En los centros

de preescolar y de primaria, la forma más habitual que adopta este tipo de conducta son los golpes, los insultos y, en general, el hecho de meterse con la víctima de forma repetida. Parece que a estas edades tan tempranas, los modelos de acoso e intimidación se dirigen a los niños más sumisos, e incluso niños de muy poca edad se muestran muy agresivos. (Harris y Petrie, 2006, p. 31).

Pablo Valdivieso (2009), por su parte, es consciente que el tema de la violencia escolar es algo difícil de caracterizar. No obstante, de todos los autores citados que respaldan su postura conceptual, existen dos que merecen ser considerados. Uno de ellos es Dan Olweus (1998), pionero de los estudios sobre acoso escolar desde los años 70s en Estados Unidos, quien propone el concepto de acoso escolar (bullying) y en donde explica lo siguiente:

Acoso Escolar es aquella situación en la que un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o un grupo de ellos. (p. 65).

El otro estudio se titula “Violencia entre compañeros en la escuela”, realizado por el Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005, p. 11) donde, según Valdivieso, maneja dos conceptos al parecer diferenciados: violencia escolar y bullying. Al respecto dice:

Por su parte, el estudio “Violencia entre compañeros en la escuela”, realizado por el Centro Reina Sofía en el año 2005, conceptualiza la violencia escolar como “cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares”. A renglón seguido agrega: “el término acoso (bullying) hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima. Hablamos de acoso cuando se cumplen al menos tres de los siguientes criterios: - La víctima se siente intimidada. - La víctima se siente excluida. - La víctima percibe al agresor como más fuerte. - Las agresiones son cada vez de mayor intensidad. - Las agresiones suelen ocurrir en privado”. (pp. 67-68).

Realizando una síntesis hasta el momento se podría decir que la violencia escolar, independiente de sus formas y manifestaciones, es todo acto violento suscitado en espacios, actividades y ambientes escolares, dirigido hacia otros miembros de la institución (estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia y demás personal que labora en la institución) y en donde la víctima se siente sometida, intimidada y maltratada física y psicológicamente.

Dirigiendo la mirada al contexto colombiano, se han desarrollado investigaciones cuyos esfuerzos para conceptualizar la violencia escolar son iluminados por los teóricos antes señalados, e incluso otros que por razones metodológicas se escapan por el momento del propósito del presente artículo. Sin embargo, a pesar de toda la producción intelectual y generación de nuevo conocimiento desarrollada al respecto, la Ley 1620 de 2013 del Congreso de la República de Colombia y Decreto reglamentario 1965 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), carecen de una precisión terminológica. En la Ley 1620 se conciben los términos de “acoso escolar o bullying” y “ciberbullying o ciberacoso escolar” (pp. 1-2). En otras palabras, se apunta a la definición de sus múltiples manifestaciones, pero sin partir de un concepto general que recoja las características que se han expuesto hasta el momento. Por otro lado, es curioso que el Decreto reglamentario 1965, cuya base fundamental y fuente es la Ley 1620, caracterice conceptos diferenciados; no obstante, en medio de dicha diferencia, surge el concepto de agresión escolar entendido como:

Es toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica. (pp. 14-15).

La cuestión que emerge de la anterior definición es la tendencia a tratar los términos de agresión escolar y violencia escolar como sinónimos por una razón en particular: agresión hace referencia a una reacción defensiva que no es el resultado de un acto deliberado en toda su extensión, no tiene como fin causar daño físico o psicológico en otras personas, sino que, de algún modo u otro, velar por el bienestar o la supervivencia del sujeto. Este tipo de confusiones pueden dar origen a malos entendidos que aumentan las dificultades al interior del clima escolar, entre ellas, la tendencia para calificar cualquier conflicto, incluso cualquier acto de agresión, como una manifestación de violencia e incurrir, en algunos casos, en la intolerancia.

Para terminar este segmento, asumiendo todo lo discutido hasta el momento, vale la pena acoger las palabras de Arellano (2007) cuando observa que:

La violencia se manifiesta en todos los ámbitos sociales, culturales, económicos y políticos; pero en el aspecto social la violencia se observa como una expresión generalizada que da cuenta de un vacío a ser atendido para poder vivir en paz, y los docentes son una pieza principal para introducir cambios. Considerando lo señalado, Fernández plantea que la escuela como lugar y agente socializador debe tomar conciencia de que es lo que el alumno que asiste a sus aulas está aprendiendo, contra lo que se pretende que aprenda, debe asumir la responsabilidad por la cuota de violencia que el joven está manifestando hoy, tanto al interior del centro como en la sociedad general, y comprometerse en cambiar aquellas estructuras, organizaciones o prácticas educativas, que puedan estimular la violencia en el joven. (p. 25).

Causas de la violencia escolar

En cuanto a las causas que dan origen a la violencia escolar, existen muchas posturas teóricas, fruto de las características de las investigaciones realizadas al respecto. Algunas de ellas las categorizan con el nombre de “causas”, otras con la de “factores asociados”, “variables asociadas” o “factores de riesgo” (Serrano e Iborra, 2005, pp. 12-16). Incluso existen aportes en donde se realiza una combinación de todas las anteriores².

No obstante es necesario tener en consideración los siguientes aspectos:

- La tipología causal del fenómeno de la violencia escolar varía dependiendo del enfoque investigativo con que los diferentes autores abordan el problema. No obstante todos llegan a las mismas conclusiones, por lo que se puede realizar una caracterización general.
- Es necesario determinar el enfoque por el cual se asumen las causas, asociándolas con el fenómeno de la violencia escolar. Lo anterior quiere decir que urge la precisión para abordar el tema de la causalidad del fenómeno, dado que existen dos tendencias: la primera es aquella que hace referencia a las causas o factores que dan origen al fenómeno de la violencia en la escuela y la otra, muy identificado con el tema de acoso escolar, a aquella que hace referencia a las razones por las cuales los agresores o victimarios se sustentan

² En primer lugar se encuentra los estudios que desarrollan una revisión de la literatura sobre causas y correlaciones de la violencia entre los niños y en donde reconocen los aspectos individuales, familiares, escolares, categorizados como factores de riesgo (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008). Existen también aportes en donde se identifican los factores que inciden en la conducta agresiva y/o violenta de un niño, entre ellos se encuentra Henao (2005) y Fernández (1999), Sánchez (2009), los artículos de Del Rey y Ortega (2007) y Díaz (2005), Chau, Molano y Podlasky (2009) y la Revista Digital Convives N°3 del 2013 en Madrid. Existen muchas investigaciones que acogieron los estudios realizados por los anteriores autores, una en particular realizada en el Perú titulada “Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula de los estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria de la I.E.T N° 88013 Eleazar Guzmán Barrón, Chimbote” hacia el 2011 por Martínez y Moncada (2011).

o valen para provocar las situaciones de violencia. Para efectos del presente trabajo de investigación la más pertinente es la primera, dado que la segunda está alineada con las características de los protagonistas del fenómeno.

Teniendo en cuenta lo anterior, las causas de la violencia escolar se pueden tipificar tal como lo sugiere la siguiente tabla³:

Tabla 1. Factores o causas de la violencia escolar

Factores Internos Inciden interna y estructuralmente en las situaciones de violencia escolar	Familia	Desintegración familiar, los modelos conductuales agresivos y llenos de hostilidad, las familias fuertes y abusivas, los métodos de crianza en familia, la carencia de afecto familiar y los grados de conflictividad, falta de oportunidades laborales, empleo digno para los padres, descuido de los niños por razones laborales, sobreprotección y deficientes pautas de crianza y manejo de normas, excesiva autoridad manifestada en los castigos físicos, falta de comunicación, severidad, desconocimiento de los derechos, conflictos familiares y conyugales, incitación a la violencia por parte de los familiares (sean cuales sean las razones), sentimientos de inseguridad, inferioridad y frustración, abuso de menores, negligencia, padres antisociales y familiares con historial delincuencial.
	Factores individuales	Condiciones médicas, físicas, temperamentales difíciles, impulsividad, hiperactividad, condiciones psiquiátricas, historial de agresión, abuso de sustancias psicoactivas o bebidas alcohólicas, creencias, entre otros
	Factores biológicos	La edad y el nivel de activación hormonal (con mayor incidencia en hombres que en mujeres).
	Factores cognitivos	Referido a las experiencias de aislamiento social vividas, experiencias tempranas de privación social, asociación entre emoción y agresividad.
	Factores de personalidad	Tendencia significativa hacia el psicoticismo, patologías sociales, despreocupación por los demás, gusto por burlarse de los demás, trastornos de personalidad, etc.
Factores Externos Inciden externamente debido a la influencia de los medios de comunicación, la cultura, la sociedad y el ambiente	Sociedad-ambiente	Pobreza, violencia del entorno, acceso a las armas, prejuicios, normas culturales, exposición repetida a la violencia en los medios de comunicación y videojuegos.
	Medios de comunicación	Grado de violencia masificada en los diferentes medios de comunicación, mensajes directos y subliminales en donde el más fuerte y agresivo es el que gana.
	La escuela	Imitación de patrones y/o comportamientos los cuales se reflejan en burlas o apodos, violencia sistémica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, predominio del autoritarismo, la imposición de criterios, la fuerza de poder, los métodos rígidos, las sanciones o medidas disciplinarias excesivas impuestas por el docente, actitud permisiva del docente, con comportamientos negativos, los cuales dificultan la comunicación de problemas y refuerzan el mantenimiento de conductas agresivas dentro del aula y docentes con perfil pedagógico tradicional. También influye los grupos de pares antisociales, bajo compromiso con la escuela o aula, fracaso académico, escuelas demasiado grandes o pequeñas, involucración en pandillas, aislamiento social, rechazo de pares o intimidación.

Fuente: Martínez y Moncada (2011, pp. 43-47), Hernández (2008, pp. 3-5) y Sánchez (2009, pp. 99-110).

³ Conforme las investigaciones realizadas por Fernández (2001), Harris y Reid (1981), Patterson, DeBaryshe y Ramsay (1989), Martínez y Moncada (2011), Morton (1987), García (2002) y el de Benítez y Justicia (2006), los cuales coinciden con la Asociación Colombiana de Psicología Afectiva, El Colegio Colombiano de Psicólogos y la Liga Contra el Suicidio (cuyas conclusiones son sistematizadas en obras escritas por Miguel de Zubiría Samper).

Consecuencias de la violencia escolar

En cuanto a las consecuencias, existen variedad de fuentes teóricas y tesis investigativas. Por el momento es interesante partir de la posición de Salgado (2011) en un artículo titulado “Revisión de las investigaciones acerca del Bullying: desafíos para su estudio”, el cual ha sido trabajada por una investigación que se llevó a cabo en la ciudad de San Juan de Pasto en el 2013, titulada: *El Acoso escolar como negación de la alteridad* (Calderón, Durán y Rojas, 2013). En ésta se trabajó desde una óptica filosófica, psicológica y pedagógica, el Bullying, como una de las manifestaciones más significativas y recurrentes de la violencia escolar, respaldada de una amplia bibliografía y análisis de antecedentes.

Salgado (2011) describe las posibles consecuencias de la misma -en este caso el acoso escolar-, no solamente para las víctimas, sino para todos los protagonistas directos e indirectos. Dice lo siguiente:

... el bullying es un fenómeno complejo... conlleva consecuencias negativas para todos los actores que están involucrados... dificulta el aprendizaje de los alumnos... daños físicos y psicológicos a las víctimas... incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vidas problemáticas. Las consecuencias para las víctimas pueden ser desde simples desajustes hasta angustia, síntomas depresivos y fobias sociales... ansiedad y conducta problemática... puede llegar a ideación suicida...; para los agresores se pueden presentar síntomas como baja autoestima, soledad y síntomas depresivos que se pueden relacionar con desarrollo y mantenimiento de un síndrome obsesivo compulsivo..., y constituirse como el primer estadio del desarrollo de una conducta delictiva... todos, incluidos los espectadores son víctimas... en el complejo fenómeno del bullying todos perdemos. (2011, pp. 139-141).

Por otro lado, Fernández (1999) tipifica las consecuencias de la violencia escolar en general, y no solamente del fenómeno del bullying, de acuerdo a los actores que intervienen, de la siguiente manera:

Tabla 2. Consecuencias de la violencia escolar de acuerdo a los actores que intervienen

Víctima	Trauma psicológico, riesgo físico, causa de profunda ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad, fracaso escolar, problemas de concentración, absentismo, sensación de enfermedad psicosomática, estrés, problemas en el sueño.
Agresor	Conducta delictiva, una interpretación de la obtención del poder a base de la agresión que se perpetúa en su vida adulta, supervaloración del hecho violento como socialmente aceptable y con recompensa, victimización de forma activa cuando agreden por presión de un grupo de agresores al que pertenece (aunque en el fondo no esté de acuerdo), actitud y comportamiento intimidatorio como parte esencial de la relación entre iguales o para ser aceptado por los otros.
Compañeros observadores	Actitud pasiva y complaciente ante la injusticia, aceptación de un modelo equivocado respecto y cuidado personal, falta de solidaridad.

Fuente: Fernández (1999, pp. 50-51).

Finalmente, Torres (2010) tipifica las consecuencias, no de acuerdo a los protagonistas, sino a los efectos en sí:

Tabla 3. Consecuencias de la violencia escolar en general

Conductas disruptivas	El ambiente escolar se disocia porque las conductas individuales no se adecúan a las expectativas grupales o porque no existe un punto de encuentro entre lo que los docentes desean enseñar y lo que los estudiantes están dispuestos a aprender.
Comportamientos antisociales	Quebrantan las normas sociales y perjudican los derechos de los demás. Los casos más graves de este tipo de conducta se pueden hacer delictivos.

Racismo y xenofobia	Acciones violentas, contra determinadas personas por el simple hecho de pertenecer a otra étnica, colectivo o país. Estos tipos de violencia son motivados por estereotipos y prejuicios.
Problemas de salud	Daño psicológico, social y físico para el estudiante que lo sufre, lo ejerce o lo contempla.
Absentismo escolar	La violencia escolar agrava la convivencia e incrementa la falta de asistencia al centro escolar debido a que los estudiantes, especialmente las víctimas, se encuentran en un ambiente negativo y hostil.
Fracaso escolar	Estudiantes que antes de ingresar a la escuela ya tienen dificultades de adaptación y otros escolares inadaptados se forjan a lo largo del proceso educativo. Gran parte de los centros escolares son excluyentes con los estudiantes que no se adaptan a su sistema educativo.
Abandono escolar	Es decir el hecho de no concluir el nivel de estudios mínimo o de educación básica obligatoria. Este hecho les puede impedir a las personas el acceso a una formación posterior y pueden tener menos oportunidades de acceder a trabajos bien remunerados.

Fuente: Torres (2010, pp. 212-213).

Antes de terminar esta sección, Fernández (1999) y Abramovay (2005), explican situaciones muy reveladoras que es necesario considerar con seriedad a la hora de abordar el asunto de las consecuencias de la violencia escolar.

Por un lado Fernández (1999) sustenta que:

El estilo de relación que se atribuye a los hostigamientos y maltratos entre compañeros en caso de perdurar, pasar desapercibido y no estar sujeto a una revisión de respeto del otro, puede ocasionar ciudadanos que en la vida adulta actuarán con estrategias de abuso y sumisión que deterioran los niveles óptimos de vida en sociedad. Visto así, los estudios sobre abusos en la comunidad apuntan a la necesidad de coordinar esfuerzos para que aquello que se comunica en la escuela no quede limitado al espacio y tiempo escolar, sino que impregne la vida diaria de nuestros jóvenes. Este tratamiento posibilitará la creación de una conciencia de comunidad en la que se considere que los abusos entre sus diferentes miembros no pueden darse impunemente. Finalmente, observaríamos las repercusiones claras que se obtendrían en la educación para la ciudadanía de nuestros jóvenes y el respeto, de hecho, de los derechos humanos (pp. 50-51).

Y, por otro lado, Abramovay (2005), sostiene que:

Sin duda la violencia es, hoy en día, una de las razones que más influye en la baja calidad de la enseñanza. Eso es válido no sólo para América Latina, sino igualmente para varios países de otras regiones del mundo. De cualquier manera, lo más importante es que existe una relación directa entre la violencia y el bajo rendimiento escolar. La literatura confirma ampliamente el hecho de que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando los profesores y otros miembros del equipo técnico hacen uso de la violencia simbólica y de la violencia física contra alumnos y colegas, generando así un círculo vicioso y una cultura de fracaso y de abandono de la escuela. Las diversas “violencias”, al tiempo que afectan el orden, la motivación, la satisfacción y las expectativas de las personas en sus relaciones mutuas, tienen efectos muy plausibles sobre las escuelas, que están relacionados con el fracaso de sus propósitos y de sus objetivos más amplios de educación, de enseñanza y de aprendizaje. (p. 63).

Las citas expuestas anteriormente establecen la existencia de consecuencias a nivel social y cultural, cuya manifestación trasciende los límites de la escuela. Es un círculo vicioso que es necesario analizar de la siguiente manera: por un

lado, la escuela no es la única mediación cultural que tienen los estudiantes; eso significa que quienes participan de la misma son sujetos que han recibido múltiples mediaciones culturales (que incluye no sólo conocimientos, sino también actitudes, valores, principios, pautas normativas, etc.), con el propósito de seguir reproduciéndolas en cualquier contexto (eso incluye la escuela), valiéndose de los medios que sean necesarios. Por otro lado, si la escuela no realiza un trabajo sistemático de promoción, prevención y actuación frente a esa cultura previa con la que los estudiantes y demás protagonistas se valen para fomentar las situaciones de violencia, está ofreciendo a la sociedad personas que, tarde o temprano, crearán un ambiente comunitario hostil.

Actores y protagonistas de la violencia escolar

Además de unos factores asociados a la violencia escolar, existen agentes que las promueven, sea desde un punto de vista activo, desde un punto de vista pasivo o desde un punto de vista expectante. Eso significa que, en todas las investigaciones y constructos teóricos respecto del tema de la violencia, existen tres tipos de actores: los agresores, las víctimas y los espectadores⁴. La caracterización que ofrecen es la siguiente:

Las víctimas: son percibidas como inseguras, sensitivas, poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y con pocos amigos. En general, buenos alumnos. Como consecuencia del bullying, presentan ansiedad, depresión, deseo de no ir a clases con ausentismo escolar y deterioro en el rendimiento. Presentan más problemas de salud somática, dos a cuatro veces más que sus pares no victimizados. Si la victimización se prolonga, puede aparecer ideación suicida. Ello es favorecido por el poder en aumento del agresor y el desamparo que siente la víctima, con la creencia de ser merecedora de lo que le ocurre, produciéndose un círculo vicioso, lo que hace que sea una dinámica difícil de revertir. En la adultez, hay mayor desajuste psicosocial.

Para complementar la posición expuesta, es interesante conocer la caracterización de las víctimas que realiza Díaz (2005), apoyándose de las investigaciones realizadas por Martínez y Seoane (2004); Olweus (1993), Pellegrini, Bartini y Brooks (1999), Salmivalli et al. (1996), Schwartz, Dodge, Pettit y Bates (1997), y Smith et al. (2004), algo que se encuentra en línea con la postura de Fernández (1999):

La víctima típica, o víctima pasiva, que se caracteriza por una situación social de aislamiento, en relación con la cual cabe considerar su escasa asertividad y su dificultad de comunicación, una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad, ansiedad, inseguridad y baja autoestima. La víctima activa, que se caracteriza por una situación social de aislamiento y de aguda impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos con mayor rechazo por parte sus compañeros, situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización; una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a poder elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración y con cierta disponibilidad a reaccionar mediante conductas agresivas e irritantes. (pp. 22-23).

⁴ Al respecto son significativos los aportes de Fernández (1999), Díaz (2005), Torres (2010), Del Rey y Ortega (2007), Serrano e Iborra (2005), Sánchez (2009), Martínez y Moncada (2011), Harris y Petrie (2006) y Olweus (1998), entre muchos otros. De hecho, las investigaciones más recientes, de las anteriormente señaladas, asumen las posturas de teóricos destacados como Fernández (1999), Olweus (1998), Díaz (2005), Del Rey y Ortega (2007), Harris y Petrie (2006), Trautmann (2008), Chaux (2003), Chaux, Molano y Podlesky (2009), Endresen y Olweus (2001), Stewin y Mah (2001), y Heinsohn (2010). Existe también la *Revista Electrónica Convives* N° 3, cuyo tema principal es el “Acoso entre iguales” y ciberacoso, especialmente un artículo titulado “Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención”, de Calderón et al. (2013), recogen, en las páginas 50-51, todo lo anterior ofreciendo una caracterización sencilla pero concreta respecto de dichos protagonistas.

En este mismo orden de ideas, resulta igualmente preocupante lo que más adelante Díaz (2005) explica valiéndose de la investigaciones de Troyna y Hatcher (1992), Nabuzoka y Smith (1993), Nabuzoka y Smith (1993), Rivers (1999), y Young y Sweeting (2004), situación que sostiene desde 1992:

Una significación especial respecto a la prevención de la victimización tienen los resultados obtenidos en algunos estudios (aunque poco mencionados en el conjunto de la investigación), según los cuales el riesgo de ser víctima de acoso se incrementa por el hecho de pertenecer a una minoría étnica en situación de desventaja; por presentar dificultades de aprendizaje en aulas ordinarias; por manifestar complicaciones de expresión verbal; o por la que puede existir entre los chicos que contrarían el estereotipo sexista tradicional (Díaz, 2005, pp. 23).

Agresores o bullies: desde el punto de vista físico, se caracterizan por ser más fuertes que sus pares. Desde el punto de vista actitudinal son dominantes, impulsivos, no siguen reglas, baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, buena autoestima, tienen actitud positiva hacia la violencia, esperan crear conflictos donde no los hay, no empatizan con el dolor de la víctima, ni se arrepienten de sus actos. Como consecuencia de su conducta, adquieren un patrón para relacionarse con sus pares, consiguiendo sus objetivos con éxito, aumentando su status dentro del grupo que los refuerza. Al persistir, caen en otros desajustes sociales como vandalismo, mal rendimiento académico, uso de alcohol, porte de armas, robos y procesos en la justicia por conducta criminal. Los intimidadores se han caracterizado como personas que desarrollan conductas agresivas contra distintas personas en su medio, y con frecuencia utilizan distintos tipos de agresión.

Usualmente presentan actitudes favorables hacia la agresión, es decir, no la consideran tan grave ni sienten pesar por el dolor de las otras personas. En ciertos casos, los intimidadores pueden presentar comportamientos antisociales e inclusive desarrollar una trayectoria criminal. Por lo general, acosan a personas de edades similares o menores a las de ellos, situaciones en las que son más fuertes que sus víctimas. A pesar de esto, es muy poco lo que se ha investigado sobre la intimidación entre estudiantes de distintos grados.

Díaz (2005) y Fernández (1999), profundizan dicha caracterización (fundamentado en los estudios realizados por Olweus, 1993 Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al., 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997, y Mendoza, 2005), al manifestar que los agresores:

Están de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, incluidas las que se producen entre pares, manifestándose igualmente como más racistas, xenófobos y sexistas. Tienen dificultades para colocarse en el lugar de los demás. Comulgan con una serie de conceptos relacionados con el acoso escolar, como los de chivato y cobarde. Están menos satisfechos que sus compañeros con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. Son considerados por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, pero al mismo tiempo se sienten fracasados. Cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia. (Díaz, 2005, pp. 21-22).

Los observadores, testigos, espectadores o bystanders: son la audiencia del agresor, entre el 60 y 70 % del universo restante. El agresor se ve estimulado o inhibido por ellos, es por ello que hay programas de prevención que tratan que los testigos tengan un rol preventivo.

Sustentándose en los aportes de Cowie (2000); Pellegrini, Bartini y Brooks, (1999), Salmivalli et al. (1996 y 1998), Baker (1998) y Smith et al. (2004), Díaz

(2005), sostiene que en la actualidad ha aumentado el estudio del papel de los compañeros que no participan directamente en el acoso y que, al parecer, suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones en las que se produce. Esto puede constituirse en un factor que puede agravar o atenuar el ambiente, tanto para la víctima como para el agresor. Si la víctima no cuenta con amigos, una situación de violencia provocará un detrimento en su popularidad y un aumento en su aislamiento. Por el contrario, tener amigos y caer bien a los demás, puede ser una situación de protección contra la victimización, aunque no con buenos resultados si los amigos forman parte del grupo de víctimas por su temor a la hora de intervenir. Esto lleva a considerar la importancia de fomentar el desarrollo de competencias socioafectivas por parte de los docentes y directivos docentes, especialmente al interior del aula de clase (Díaz, 2005, p. 24).

De igual manera Calderón et al. (2013), sostienen que, dentro de este grupo de testigos se encuentran los adultos presentes en el medio escolar, con actitudes pasivas e incluso permisivas, según el parecer de la mayoría de los estudiantes que participaron en dicha investigación. Son pocos los docentes que se comprometen a llevar a cabo vías de acción para ponerle fin al bullying.

Para finalizar, existe una investigación de Cid et al. (2008), que insiste en los efectos de la violencia en los propósitos educativo y que puede cerrar adecuadamente este segmento. En ella se dice que:

Los niños en un estudio realizado en escolares de segundo básico declararon que les gustaba ir a la escuela para aprender, pero les disgustaba el desorden y la violencia de sus compañeros... En el estudio de Francia (2003) los niños indisciplinados manifestaron maltrato físico y psicológico por parte de sus educadores, ellos presentaron factores de riesgo como desatención, carencia afectiva, violencia familiar, entre otros; lo que hacía que los niños fueran de difícil manejo, e irremediamente maltratados por sus profesores. Entre los hallazgos del Primer Estudio de Convivencia Escolar desarrollado en Chile, llamó la atención la poca consideración que refirieron los alumnos a la resolución de problemas que se plantean en el centro educacional, y que alteran la convivencia escolar. (p. 25).

Tipos de violencia escolar

En todos los aportes investigativos existentes hasta el momento, no se evidencia una tipología relacionada con la violencia escolar. De hecho, la tipología presentada en la mayoría de las investigaciones, está relacionada con manifestaciones de la violencia escolar (Ley 1620 de 2013 del Congreso de la República de Colombia y Decreto 1965 del MEN de Colombia) o tipos de hechos violentos, según Fernández (1999). Sin embargo, Del Rey y Ortega (2007), valiéndose de los aportes de Skiba y Peterson (1999), Smith, (2003), Smith, Pepler y Rigby (2004), Terry (1998), incluso aportes investigativos que ellas realizaron hacia el 2001 y 2002, manifiestan algo muy interesante a saber:

Por tanto, aunque la violencia escolar más estudiada sea el bullying, es importante recordar que, dentro de los centros educativos, los niños y jóvenes también pueden verse implicados en otros tipos de violencia que igualmente deben ser abordados. De hecho, durante el tiempo que se ha ido investigando en torno al bullying, se han ido desarrollando y evaluando propuestas de intervención para prevenirlo y erradicarlo dejando de manifiesto que la violencia escolar no es exclusivamente el bullying, sino que también hay violencia esporádica, violencia de los alumnos a los docentes y de los docentes a los alumnos. (Del Rey & Ortega, 2007, p. 78).

Sin embargo, existe una investigación realizada por Carvajal, Urrea y Soto (2012), titulada: “La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de

Sabana Centro, departamento de Cundinamarca – Colombia”; en ella se realiza una “Tipología de la violencia”, sin embargo la misma no apunta a la violencia escolar en específico, sino a la violencia en general desde la perspectiva de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y la OMS (2002). No obstante, si se adopta la misma y se la alinea al fenómeno que se pretende estudiar en la presente investigación, se deduciría cuatro tipos de violencia, a saber:

Violencia auto - infligida: considera las conductas que, al ser recurrentes e incluso planeadas, buscan la autolesión física, verbal y psicológica. Esta situación puede manifestarse por parte de los protagonistas de la violencia escolar señalados en el anterior apartado y que, posteriormente, son proyectados en las relaciones interpersonales. De hecho existen tribus urbanas que fomentan este tipo de conductas autodestructivas. Estas situaciones pueden trascender a nivel de conductas que, según Carvajal et al. (2012), son consideradas como:

... conductas suicidas y las autolesiones, como la automutilación... Esta problemática trasciende a la familia, y en general a la sociedad... El comportamiento suicida va desde el pensamiento de quitarse la vida al planeamiento, la búsqueda de medios para llevarlo a cabo, el intento de matarse y la consumación del acto. (p. 23).

Violencia interpersonal: dirigida a los compañeros o figuras de autoridad con quienes interactúa en el medio escolar y que tiene como propósito causar daño físico, verbal y psicológico. Esta puede ser simétrica, es decir, la causada por aquellos cuyo rol protagónico puede caracterizarse como agresor y víctima a la vez. Los expectadores y el medio escolar pueden favorecer este tipo de situaciones al estimular la reacción violenta por parte de quienes son víctimas de hechos violentos (tal y como lo sostiene Díaz, 2007; Fernández 1999; y Harris y Petrie, 2006).

También la violencia interpersonal simétrica es aquella que, trascendiendo los límites permitidos de promoción, prevención e intervención supuestamente trabajados por la escuela, está destinada a utilizar todos los recursos para causar daño físico, verbal y psicológico a una persona o un conjunto de ellas de forma planeada y declarada. Esta declaración sistemática puede ser abierta o haciendo uso de otros medios (incluyendo los medios electrónicos). En otras palabras, se refiere a la causada por personas que saben de antemano que su prioridad (puesto que la de educarse y/o formarse pasó a un plano inferior), una vez ingresadas al medio escolar, es atacar a un enemigo declarado, quien a su vez se encuentra también en dicha empresa, y que, al respecto, todo el mundo está enterado (independientemente de tratarse de compañeros, docentes, directivos docentes, autoridades civiles), con dos propósitos en particular: el no involucrarse y, por lo tanto, no salir afectados o, contrario a ello, involucrarse, sufriendo las consecuencias que sean necesarias y decidirse por uno de los bandos.

Por otro lado se encuentran las asimétricas, en las que uno de los protagonistas, en este caso el agresor, tiene en sus manos las relaciones de poder y en donde no existe la mínima posibilidad de respuesta por parte del agredido, puesto que este último asume una actitud pasiva ante los hechos. Sea simétrica o asimétrica, dichos subtipos de violencia interpersonal pueden suscitarse en y desde otros dos subtipos de relaciones interpersonales: relaciones entre pares (estudiante – estudiante) o relaciones directivas y/o subalternas (estudiante – docente y/o directivo docente). Eso significa que hay violencia escolar cuanto hay maltrato de un docente y/o directivo hacia un estudiante y viceversa.

La violencia escolar no solamente se suscita entre compañeros y compañeras de escuela. Existen investigaciones a nivel mundial y nacional, como la realizada

por el proyecto HERMES en Colombia, en donde se da a conocer situaciones de maltrato en relaciones simétricas y asimétricas entre los estudiantes y el personal que labora en las instituciones educativas (UNICEF, 2009, p 6-7). De hecho, existe un documento de investigación del 2012 de la Secretaría de Educación Municipal de Pasto, donde se manifiesta la preocupación de los personeros de los colegios públicos y privados por la situación de violencia e intimidación que se suscita al interior de cada una de sus instituciones educativas, con las características tipológicas que son tratadas en este apartado.

Violencia colectiva: uso instrumental de la violencia por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos, con el propósito de lograr sus objetivos. En este contexto entran en juego factores externos como el surgimiento y la influencia de pandillas, tribus urbanas, fraternidades, como también grupos con historial delictivo y criminal. Llegados a este punto las instituciones educativas corren el riesgo de transformarse en instituciones carcelarias y reformatorias; totalmente desprovistas de sus fines educativos, se convierten en centros hostiles, zonas de guerra o campos de concentración, es decir, contextos que reproducen tácitamente la situación de violencia e inseguridad de la región y el país. De ahí que, a partir de la preocupación de los personeros estudiantiles anteriormente citados, la Secretaría de Educación y la Dirección de Juventud del Municipio de Pasto, crearon en el 2013 la Red de Personeros Municipal, con el objetivo de promover una iniciativa para prevenir el acoso y la violencia escolar (Secretaría de Educación Municipal de San Juan de Pasto, 2012, p. 2).

Violencia indirecta: según la apreciación de Fernández (1999), que puede o no ser dirigida hacia una persona, pero que en sí va dirigida hacia enseres u objetos dentro de la institución educativa. En dicho caso puede acabar en vandalismo o destrozo. En última instancia, estos actos de destrozo no son más que un síntoma, el resultado de un desajuste entre norma y acto. El destrozo puede ir dirigido intencionalmente hacia una persona en concreto y entonces convertirse en “violencia indirecta” de agresiones interpersonales.

Finalmente el Decreto reglamentario 1965 del MEN de Colombia (2013), en su artículo 40, realiza una clasificación de situaciones de violencia escolar, no de sus manifestaciones, que bien puede ubicarse en el presente apartado y puede ofrecer aspectos interesantes en el momento de realizar un análisis sobre la tipología de este fenómeno (MEN, 2013, p. 16). Más tarde dicho ministerio da a conocer la Guía 49, en donde ofrece estrategias pedagógicas para abordarlas dentro de las instituciones educativas (MEN, 2014). A continuación se darán a conocer de forma textual⁵:

Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.

Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (cyberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características:

- a) Que se presenten de manera repetida o sistemática.
- b) Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.

⁵ Estudiar exhaustivamente la Ley 1620 y el Decreto 1965 del 2013 o exponerlos en un apartado independiente excede los propósitos del presente artículo de revisión. Sin embargo, la investigación de la que se desprende este esfuerzo intelectual lo considera en toda su amplitud (Rodríguez D. y Rodríguez J., 2015, pp. 83-100).

Situaciones Tipo III. Corresponden a esta tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente. (pp. 102-104).

Manifestaciones de la violencia escolar

Todas las investigaciones de las que se sustenta el presente marco teórico, a pesar de caracterizarlas como tipos de violencia escolar, están de acuerdo en que las manifestaciones de la misma son de carácter físico, verbal, psicológico, estructural, simbólico, social y sexual.

Sin embargo en la Ley 1620 del Congreso de la República de Colombia, el Decreto reglamentario 1965 del 2013 del MEN de Colombia, junto con la Guía 49 que el mismo Ministerio propone para la implementación pedagógica de estas dos normativas en las instituciones educativas del país, nos ofrecen una tipificación más exhaustiva al respecto y que vale la pena dar a conocer en este apartado.

La Ley 1620 en su artículo 2, caracteriza dos manifestaciones de la violencia escolar (Congreso de la República de Colombia, 2013, pp. 1-2):

Acoso escolar o bullying: conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.

Cyberbullying o ciberacoso escolar: forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado.

Es curioso que el concepto de acoso escolar o bullying propuesto por el Congreso de la República de Colombia incluya todos los tipos de hechos violentos trabajados por los especialistas antes mencionados, lo que significa que dicho Congreso parte de una confusión terminológica en el cual el tema de violencia escolar y bullying son tratados bajo el mismo cuadro conceptual, por no decir sinónimos. Sin embargo, existe algo muy positivo en la definición de bullying, dado que se encuentra de acuerdo con los especialistas, en particular Fernández, la cual, valiéndose del aporte realizado por Olweus (1978), caracteriza al fenómeno por lo siguiente:

La acción tiene que ser repetida, ha de haber ocurrido durante un tiempo prolongado. Existe una relación de desequilibrio de poder; de indefensión. víctima-agresor. No puede referirse a una pelea concreta entre dos individuos en igualdad de condiciones, en equilibrio social, psicológico. La agresión puede ser física, verbal o psicológica. Física referida a agresiones del cuerpo; verbal referida a insultos, motes, burlas, etc.; y psicológica referida a aislamiento, rechazos, chantajes, etc. (Fernández, 1999, p. 45).

Finalmente, nos encontramos con el Decreto reglamentario 1965 del MEN (2013), que nos ofrece, el artículo 39, titulado “Definiciones” una amplia lista clasificatoria de las manifestaciones más recurrente de la violencia escolar (MEN, 2013), el cual se dará a conocer textualmente a continuación:

Conflictos manejados inadecuadamente. Son situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa de los cuales por lo menos uno es estudiante y siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de los involucrados.

Agresión escolar. Es toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica.

Agresión física. Es toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras.

Agresión verbal. Es toda acción que busca con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas.

Agresión gestual. Es toda acción que busca con los gestos degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros.

Agresión relacional. Es toda acción que busca afectar negativamente las relaciones que otros tienen. Incluye excluir de grupos, aislar deliberadamente y difundir rumores o secretos buscando afectar negativamente el estatus o imagen que tiene la persona frente a otros.

Agresión electrónica. Es toda acción que busca afectar negativamente a otros a través de medios electrónicos. Incluye la divulgación de fotos o videos íntimos o humillantes en Internet, realizar comentarios insultantes u ofensivos sobre otros a través de redes sociales y enviar correos electrónicos o mensajes de texto insultantes u ofensivos, tanto de manera anónima como cuando se revela la identidad de quien los envía.

Acoso escolar (bullying). De acuerdo con el artículo 2 de la Ley 1620 de 2013, es toda conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno.

Ciberacoso escolar (ciberbullying). De acuerdo con el artículo 2 de la Ley 1620 de 2013, es toda forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado. (pp. 14-15).

Sobre este aspecto particular, Betancourt, Cerón y Ramírez (2013), sostienen que:

Sin embargo, los estudiantes no han generado estas situaciones de matoneo solamente en el escenario físico o mundo real, sino también han aprovechado la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para trasladar estas interacciones al mundo virtual... Es por esto que aunque la investigación no desconoce los mencionados aportes que ofrecen las TIC, identifica estas herramientas como instrumentos que favorecen también diferentes manifestaciones de violencia, las cuales generan interacciones negativas entre los educandos y cuyo único objetivo es dañar o lastimar al otro, con lo cual se genera el ciberbullying (Willard, 2007; Smith et al., 2006) o, denominado en español, matoneo virtual. (p. 157).

Violencia sexual. De acuerdo con lo establecido en el Artículo 2 de la Ley 1146 de 2007:

Se entiende por violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor. (p. 1).

Vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Es toda situación de daño, lesión o perjuicio que impide el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Es de resaltar el gran trabajo realizado por los especialistas del MEN, abordados ampliamente por la Guía 49 del año 2014 para orientar pedagógicamente a las instituciones educativas, a fin de elaborar estrategias para manejar eficazmente la convivencia escolar. Sin embargo, el único error estriba en el concepto de agresión, el cual, conforme la explicitación realizada desde un principio, corre el riesgo de ser confundida con el concepto de violencia como tal.

Método PEACE para la mediación de conflictos y la erradicación de la violencia escolar

Para dar solución al fenómeno de la violencia escolar, además de la Ley 1620 del Congreso de la República (2013), el Decreto 1965 del MEN (2013), las guías 48 y 49 que dicho ministerio lanzó en el 2014, e incluso, a nivel regional, el documento borrador propuesto por la Secretaría de Educación Municipal de Pasto en el año 2014 titulado: “¿La convivencia escolar... objeto de acción o resultado de procesos?”, muchas investigaciones se han preocupado por lo mismo, dirigiendo su mirada al papel fundamental que juega la mediación y ofreciendo estrategias metodológicas, recursos y/o herramientas didácticas para su realización. Para los autores del presente trabajo, juega un papel importante el método, dado que los fines ya están establecidos, lo mismo que los participantes en cuyas manos se encuentra la sana convivencia escolar y que será objeto de discusión en esta última categoría. Sin embargo, es interesante empezar con las palabras que al respecto dice Fernández (1999):

En un clima social de normas claras, democráticamente elegidas y asumidas por todos, en el que el profesorado tiene claro su papel socializador y el alumnado tiene la oportunidad de participar en la elaboración de convenciones y reglas, es de esperar que aparezcan menos problemas de violencia interpersonal, pero desgraciadamente no están excluidos, porque las fuentes de la violencia son múltiples... la violencia tiene todas las posibilidades de aparecer en un clima donde las normas sean arbitrarias, elaboradas al margen de la participación de los alumnos/as, inconsistentes y poco claras, sin que los implicados en su cumplimiento sepan cuándo son de obligado cumplimiento y cuándo pueden no cumplirse, porque no exista una clara especificación de hasta dónde llega la libertad individual y hasta dónde la libertad de cada uno debe reducirse en orden al respeto a los derechos de los demás. La sociedad ha sido muy tolerante hacia comportamientos y actitudes que los más fuertes han desplegado hacia los que ocupan un lugar de sumisión a ese poder, sin plantearse de forma concreta el hecho. Estos fenómenos son coherentes con una disciplina autoritaria basada también en la ley del más poderoso. (pp. 25-26).

La cuestión es de método

En una ponencia del III Congreso Internacional de Filosofía para niños, Nancy Adriana González Fernández, miembro de Lysis, grupo de investigación en educación filosófica, realiza una anotación que puede iluminar este tema y que,

por lo tanto, es necesario darlo a conocer en su totalidad, dado que concuerda con lo que anteriormente señala Fernández (1999):

En una sociedad democrática se espera de sus miembros que sean personas reflexivas, capaces de vincularse activamente al campo de lo político, que cuenten con un espacio donde reconozcan la estructura del poder propia del Estado y que, en cuanto ciudadanos, examinen la relación que tienen con las instituciones coordinadas por ese poder. Si bien es cierto que el poder es necesario para mantener la unidad de una comunidad, y que, a su vez, es un sistema de regulación de los miembros de la misma, las personas que integran una comunidad democrática deben reconocerlo, pues un poder que no es reconocido tiende a desaparecer. Formar para saber asumir la coacción que el poder ejerce sobre los miembros de una sociedad implica educar en el reconocimiento del otro, la intersubjetividad, y ayudar a construir criterios para no dejarse mimetizar en la masa. El reconocimiento de la coacción no puede desligarse, sin embargo, del uso de los deberes y derechos que tenemos como ciudadanos, ya que dicho reconocimiento otorga un valor positivo a nuestro actuar, pues no consiste simplemente en ceder ante la presión directa de la norma y la sanción.. El ser ciudadano implica sobre todo ejercer la capacidad de juicio en distintas esferas: por un lado, ser capaces de juzgar la relación entre lo posible en un sistema social y lo deseable desde el punto de vista normativo de la justicia, la equidad y la libertad, pues entender la distancia entre lo ideal y lo posible permite acortar el camino, establecer el rumbo y ayudar a pensar en los medios adecuados para el fin deseado; por otro lado, el ciudadano tiene que ser capaz de juzgar la competencia de individuos y organizaciones específicas para atender a sus mandatos o requerimientos (González, 2004, pp. 3-4).

Toda área y disciplina que forma parte de la academia, y que asume como prioritario la formación ética y democrática, es consciente que lo dicho anteriormente se constituye en un principio transversal a seguir en todo el currículo institucional. Si se presenta, por parte de una disciplina, área del saber o área funcional de la escuela, una actitud negligente a la hora de fomentar la capacidad para identificar y apreciar el pluralismo moral de las sociedades democráticas, enjuiciando críticamente los proyectos, valores y problemas de las mismas, con plena conciencia de sus derechos y deberes y rechazando las discriminaciones existentes por razón de sexo, creencias, cultura o cualquier otra, circunstancia personal o social, si existen adversidades a la hora de identificar y analizar los problemas morales y éticos reconociéndolos como problemas que entrañan conflictos de valor y ante los que caben posiciones y fundamentaciones diferentes y, a veces, contrapuestas, si se presentan problemas al apreciar el valor de la razón dialógica y el respeto por la autonomía personal como principios que han de presidir el debate y la búsqueda de soluciones a los conflictos de valor, si no hay disponibilidad para adoptar principios y valores morales libre y racionalmente asumidos, desarrollar hábitos de conducta acordes con ellos, y participar en actividades de grupo y en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, argumentando y fundamentando las propias opiniones o propuestas y respetando las de los demás, entonces cabría preguntar: ¿Vale la pena su aporte a la formación integral?

Si por el contrario existe un esfuerzo sincero por parte de todas las áreas y disciplinas de la academia y la formación ética y democrática, no queda otra cosa sino aceptar que los métodos utilizados para dirimir los posibles conflictos surgidos en la convivencia institucional no son los más convenientes y entonces había que buscar unos que los puedan solucionar de forma satisfactoria, pues como dice Epicuro “vacuos son los conocimientos que no alivien los sufrimientos humanos” (Lledó, 1995).

Método, ética y democracia

Existe otra magistral ponencia del III Congreso Internacional de Filosofía para niños, cuya autora es Clara Stella Riaño y en donde es muy suspicaz al hablar de democracia:

Me referiré a la democracia como un sistema, pero sobre todo, como a una forma de organización política, una práctica social, en la que el uso de reglas para resolver pacífica y creativamente los conflictos surge como creación humana, en oposición al sistema de manipulación de las relaciones y como un espacio de honestidad en donde se pueden cometer errores... Existe democracia cuando a partir de las diferencias se llega a la igualdad de derechos, deberes y oportunidades; por lo tanto, no es posible obtener una democracia sin justicia social, ya que en la medida de su avance, se determinan con mayor equidad los espacios constitucionales y legales para los diferentes intereses sociales, en cuyo caso, decir democracia es decir enfrentamiento de opciones, simultáneamente disenso (interpretación) y consenso (principios)...Un primer requisito para que la democracia funcione es que las partes acepten dirimir sus controversias por la vía del diálogo y no de la confrontación abierta. (Riaño, 2004, p. 1).

Dos cosas importantes que se pueden identificar del anterior texto: En primer lugar, dentro de una comunidad democrática siempre hay conflictos. Eso es precisamente lo que la dinamiza y la perfecciona progresivamente. Pero, en segundo lugar, toda comunidad democrática está llamada a responder a los conflictos por la vía del diálogo buscando la igualdad de derechos y la justicia social por encima de todo. Ahora bien, ese diálogo es la base fundamental que mantiene la estabilidad, especialmente en el momento que se presente un conflicto dentro del proceso de convivencia. Es necesario utilizar un buen método para resolver un conflicto y ese, precisamente, debe estar sustentado en el diálogo. Luego entonces ¿los métodos utilizados para resolver conflictos, todos ellos fundamentados en el diálogo, son los más aptos?

Muchas veces existe ceguera en cuanto a la utilización de un método determinado para la resolución de un problema, sobre todo si se trata de convivencia dentro de una comunidad educativa democrática. Incluso el hecho de no comprender con certeza que es, esencialmente hablando, un método. Es saludable en estos momentos recordar a un gran maestro, Bernard Lonergan, Jesuita Canadiense (1904-1984). Claramente uno de los grandes pensadores del siglo XX. Fue un escritor prolífico y a través de su carrera, distribuyó sus contribuciones en tres áreas: metodología, teología sistemática e historia de ideas. El deseo de Lonergan era desarrollar un método universal en aplicación, algo que claramente lo dice en *Method in Theology*: “El método que yo indico es, pienso yo, relevante no sólo para teólogos católicos romanos. Pero tengo que dejarlo a los miembros de otras comunidades que decidan hasta qué punto pueden usar el presente método” (Núñez, 2004, p. 2); un método del que más tarde se hablará, pero que, de hecho, no es el propósito de este apartado. En todo el trascurso de su obra enfáticamente defiende la siguiente tesis: Método es “un patrón normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos” (Núñez, 2004, p. 4). Entiéndase bien, por un lado dice “...Patrón normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí...”, es decir, que deben partir de un contexto, de unas circunstancias, deben tener coherencia y consistencia, y, lo más importante, deben ser normativas para garantizar su eficacia, sin decir que no sea aplicable y acomodable a la diversidad de situaciones. Por otra parte, se lee “...que produce resultados acumulativos y progresivos”, en otras palabras, trasladándolo a los procesos de convivencia en una comunidad democrática, deben favorecer el crecimiento y progreso integral de dicha comunidad, su compactación y consolidación. Si el método utilizado no se da

en estas condiciones humildemente es hora de decir que, en definitiva, lo que se hace frente a un conflicto, o es la utilización de un método inadecuado, o es la poca consideración en torno a lo que significa un método de resolución de conflictos.

Métodos y propuestas

Existen muchos métodos dentro del proceso de convivencia para la resolución de conflictos y el análisis de casos que afecten la vida comunitaria de toda institución educativa. El mismo Lonergan propuso uno, aunque va dirigido más a la formación y el conocimiento que a la resolución de conflictos de convivencia. Claro está que se puede hacer una adaptación aunque no se sabe si con esta iniciativa se logre el propósito. Consiste en un proceso de profundización partiendo de la experiencia sensible, de lo inmediato, donde las cosas son como se las vive, evocando experiencias interiores donde la imaginación tiene su amplio rol, preguntándose por la realidad de las cosas, tratando de comprender la experiencia, y, a partir de un primer insight, conceptualizar la experiencia; preguntarse y reflexionar por la verdad de las cosas, que, en un segundo insight, se puede juzgar sobre el valor de la experiencia, acerca de la bondad de las opciones y si es necesario hacer conversiones tanto en lo intelectual, moral, emocional y espiritual (Lonergan, 1994).

Aplicado a los procesos de convivencia, se puede partir de la experiencia de lo ocurrido, desde los datos conseguidos por distintas fuentes. Una vez trabajada esta etapa, realizar una conceptualización clara de lo que realmente pasó (¿qué es eso?) y ocasionó tensión en la vida comunitaria (¿qué es eso?). Viene la parte del juicio que nos conduce a certezas (¿eso que entendí es así como lo entendí?), realizando un análisis y crítica de los hechos sucedidos a partir de los principios y elementos que rigen el manual de convivencia y la institución educativa. Terminamos con el momento donde se realiza un cuestionamiento sobre lo beneficioso o dañino de la situación (¿eso que experimenté, entendí y juzgué, es bueno y valioso?), donde se hace una toma de postura y se establece posibles vías de acción y, especialmente, donde se reflexiona sobre la bondad o maldad de las opciones o soluciones. Estos momentos del método lonergiano están sustentados, substancialmente, en cinco principios a saber: sé atento, sé inteligente, sé razonable, sé responsable y ama. Sería interesante valerse de estos principios en el momento de resolver un conflicto comunitario. De todas formas este método es muy generalizado y posiblemente puede dejar muchos vacíos y preguntas por resolver, a sabiendas de la heterogeneidad de los problemas comunitarios y disciplinarios presentados en un colegio.

El manual de convivencia, y sustentado con la legislación vigente hasta el momento, tiene sus propios métodos para resolver conflictos y casos disciplinarios que afecten a la comunidad, y que varían de acuerdo a la situación conflictiva y la naturaleza de la falta y su debida categorización (leve, grave y gravísima o Tipo I, II y III). Un método que trata de respetar la norma y, desde el punto de vista legal e imparcial, investiga el caso a través de un comité de convivencia que dará, terminado el proceso, una explicación de la falta y la sanción merecida dependiendo si es, particularmente, grave o gravísima. Un proceso legal del que no existe otra opción y por lo tanto, en algunas ocasiones, se torna doloroso. Todo ello desde el hecho de que el no cumplimiento de alguna norma de dicho manual puede provocar desórdenes disciplinarios más complicados y falta de credibilidad al mismo por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. El vacío que queda al utilizar este método es que el conflicto no fue solucionado, simplemente fue sancionado. Eso quiere decir que el ambiente comunitario y la armonía social, ética y psicológica de los implicados todavía

está en quiebre, frágil y susceptible de complicarse y afectar considerablemente todos los espacios de la vida escolar. Si cada norma o canon del manual de convivencia está efectivamente sustentado en un valor o principio, debe ser trabajado constantemente con los miembros de la comunidad educativa, a fin de no reducir su utilización en el momento de sancionar una falta cometida, sino, además de esto, promover su trabajo en el momento de resolver cualquier conflicto presentado al interior de la institución y en todo momento, incluso para sustentar la identidad y sentido de pertenencia institucional.

Sin embargo, desde la experiencia personal de formación, se ha tenido la oportunidad de analizar un método que tiene la potencialidad de ser eficaz, pues surge desde un ámbito de estudio que no se lo esperaba: la Bioética.

Históricamente la Bioética ha surgido de la ética médica, centrada en la relación médico-paciente. Una definición que puede ayudar señala que es “el estudio sistemático de la conducta humana en el campo de las ciencias de la vida y el cuidado de la salud, en cuanto que esta conducta es examinada a la luz de los valores y principios morales” (Pazos, 2003, pp. 1-2). Como en cualquier campo de la ética, se trata de estudiar la conducta humana libre. Lo específico de la bioética es que contempla esa conducta en aquellas actuaciones que afectan a la vida y la salud humana y lo hace desde una perspectiva moral y de forma sistemática.

El estudio de la bioética requiere conocimientos de moral y conocimientos científicos. La falta de uno de ellos implica falta de comprensión cabal de los problemas bioéticos: estos no pueden ser dejados en manos de científicos, ni de sólo moralistas. Por esa misma razón, cuando se habla de problemas bioéticos, se debe hacer referencia, de forma particular, a un grupo interdisciplinar dedicado a su estudio. Tal grupo, sea donde ejercite su gestión especializada, se le da el nombre de Comité de Ética. Ahora más que nunca los centros hospitalarios, y demás instituciones dedicadas al cuidado de la vida y la salud, obligatoriamente, deben proveer un comité de ética. Sería muy bueno que las instituciones educativas dejaran de llamar Comité de Convivencia al encargado del análisis de casos y resolución de conflictos ético – comunitarios y lo llamarán Comité de Ética. Tal comité estudia el problema desde todos los puntos de vista, las disciplinas, las ciencias y desde los principios que rigen toda bioética, es decir los de la ética.

Fruto de ese trabajo y de las experiencias presentadas han surgido algunos métodos que estos comités utilizan para el análisis de casos y toma de decisiones. Podemos citar el Modelo de Decisiones Éticas de Thompson y Thompson (1985), en donde:

La toma de decisiones éticas es un proceso de razonamiento. Este termina con la selección de una acción moralmente justificada, fundamentada, que se debe adoptar en una situación. Un corolario para tomar decisiones éticas es que la persona implicada tiene conciencia, comprende y acepta la responsabilidad de las consecuencias de las acciones que ha decidido adoptar. El proceso de toma de decisiones éticas está relacionado con: la indagación crítica y el análisis razonado. Las teorías de decisiones que se aplican para analizar, identificar y seleccionar las alternativas de acción. Los elementos de desarrollo moral y teoría ética que ayudan a concretar los asuntos éticos en una situación y que pueden utilizarse para justificar moralmente una determinada acción. La evaluación tanto de la acción adoptada, como del proceso. (Garzón, 1994, pp. 3-4).

Además de éste, existe el método Utilitarista de toma de decisiones éticas de Brody. Cuando se enuncia el término Utilitarista, se da a conocer la filosofía subyacente del mismo: El Utilitarismo. Tendencia filosófico-ética de fines de la modernidad (pero cuya influencia fue radical en la época Contemporánea) cuyos

principales representantes son Bentham y Stuart Mill. El utilitarismo sostiene que el fin último de todas las acciones humanas es la búsqueda de la felicidad. Así lo hizo entender Bentham cuando da a conocer su consigna filosófica, convertida en el eslogan que determinaría la vida estadounidense hasta la década de los sesenta (y todavía se percibe su aroma): La mayor felicidad para el mayor número de personas. Sin embargo Stuart Mill, corrigiendo a su maestro, determina que para alcanzar esa felicidad es necesario buscar el placer y rechazar el dolor, algo parecido a lo que sostuvo el Epicureismo de la época helenístico-romana, eso sí, aclarando precisamente que aquello que produce placer debe tener alguna utilidad práctica y provechosa para las personas. De ahí que, si se toma una decisión ética, debe ser provechosa, como dice Bentham, para el mayor número de personas, debe producir placer y, por lo tanto, felicidad. Es como volver a Aristóteles, pero con la diferencia que para el filósofo griego la felicidad es sinónimo de perfección, el cual su única vía de acceso es la práctica de la sabiduría, prudencia, justicia, fortaleza y templanza (equilibrio). Sería útil cuestionarse si la toma personal de decisiones éticas respecto a conflictos de convivencia producidos por la institución ¿son útiles, es decir, tienen un resultado provechoso, placentero y feliz para el mayor número de personas?

Una anotación extra que parece interesante: Stuart Mill en su doctrina política, especialmente cuando hace referencia a la libertad civil, declara que el único caso excepcional donde se puede coartar la libertad de otra persona, es en el instante donde es utilizada para provocar daño a los demás. En otras palabras, se puede limitar la libertad de alguien, siempre y cuando sea por evitar el daño que esta persona quiera provocar en relación a la dignidad del otro (y aquí puede estar inmersa la comunidad). Todo esto en coherencia con el principio de Bentham. También es provechoso reflexionar sobre el fin de las normas: ¿Buscan la mayor felicidad para el mayor número de las personas que forman parte de la comunidad educativa, y si es así, la regulación que hacen de nuestra libertad es precisamente para hacernos entender que debe ser utilizada para buscar el bienestar de los otros, además del propio, y por lo tanto, evitar su daño?

El Método Utilitarista de Brody está fundamentalmente estructurado así:

Se parte, en primer lugar, de la percepción del problema. Una vez especificado el mismo, en segundo lugar, se da a conocer una lista de alternativas de solución. En tercer lugar, para cada una de las alternativas, se predice las consecuencias y se les asigna un valor a la felicidad que produce. En cuarto lugar se selecciona la alternativa que produce la mayor felicidad (para el mayor número de personas). En quinto y último lugar se hace la selección ética correcta. (Garzón, 1994, p. 5).

Un buen método, aunque, así como hizo Kant al criticar la ética de Aristóteles, ¿la mejor decisión a tomar es precisamente la que produzca la mayor felicidad para el mayor número de personas? Luego, ¿una propuesta ética institucional que regule la vida comunitaria debe fundarse únicamente en el principio de la felicidad como meta y fin de todos los actos humanos, a sabiendas que, desde el utilitarismo, la felicidad se funda en lo que produce placer y proporciona resultados prácticos para la vida? Una vez más surge el interrogante planteado páginas atrás: ¿el fin de la propuesta educativa es la felicidad de quienes participan en ella?, ¿qué tipo de felicidad y para quién? En algunos casos este método puede funcionar, pero si se transforma en un patrón normativo institucional, puede dar lugar a muchos conflictos debido a la relatividad que, en sí mismo, conlleva el principio de la felicidad.

Inspirados en Kant y en el propósito de su ética: una persona capaz de tomar decisiones libres, responsables y autónomas, el mundo de la bioética nos proporciona el “método deontológico de toma de decisiones de Brody”. ¿Por qué deontológico? Sencillamente porque la Deontología es un campo de la ética y la filosofía práctica que trata del deber ser, como aspecto esencial que debe orientar los actos libres de la voluntad.

La estructura del Método Deontológico es la siguiente: En primer lugar, como en los anteriores métodos, se parte de la percepción del problema. En segundo lugar, frente a la clarificación del mismo, se hace una lista de alternativas de solución y, paralelamente, una lista de normas o principios que rigen la institución y que están directamente involucrados en el conflicto. En tercer lugar, se realiza una comparación entre las alternativas y normas o principios. En cuarto lugar, se determina si, por un lado, existen una o varias alternativas consistentes con las normas o principios (a fin de escoger la preferida o la más conveniente), o si, por otro lado, existe alguna alternativa que sea consistente con alguna norma o principio pero que esté en conflicto con otro. En quinto lugar de existir la situación en la que una alternativa, si bien es consistente con alguna norma o principio, pero que entra en conflicto con otro, se acude a la norma superior para resolver el conflicto; en tal caso si la apelación tiene éxito, entonces la acción es correcta, pero si esta fracasa, quiere decir que es necesario buscar otra alternativa (Garzón, 1994).

El método PEACE de Lou Marinoff

El maestro Kant, desde el pasado, hace resonar de nuevo su voz. Su ética una vez más resucita y se torna inmortal. Resurge su “Sapere Aude”, es decir, “el coraje de pensar por uno mismo” (Kant, 1984, p. 29), “la autonomía”, entendida, no como la capacidad de hacer lo que se quiera sin la guía y la supervisión de los demás, sino como la capacidad de hacer lo que se debe hacer y todo ello regido por la pureza de la propia voluntad. Una persona ética y democrática es aquella que hace libremente lo que debe hacer, en el momento oportuno, movida por la fuerza de una auténtica voluntad individual, tratando al otro no como medio sino como fin y considerando las implicaciones comunitarias de sus actos. En otras palabras, es una persona razonable, que considera ¿qué pasaría si sus actos se convierten en norma universal?, que lucha por la dignidad en su propia persona y en la de los demás, y todo ello movido por la fuerza de su autonomía.

Un método que luche por el deber ser es el más apropiado, especialmente porque busca, a través del diálogo, la mejor forma de solucionar los conflictos que surjan en la comunidad, el rescate de los principios rectores que garantizan una formación integral, ética y democrática, y la posibilidad de desechar cualquier visión relativista e interesada, por parte de los autores, en lo que concierne al deber ser.

¿Qué método puede ser eficaz, si hasta los ahora enunciados poseen alguna limitación que pone en peligro su eficacia? ¿Sería difícil encontrar un método que ayude a resolver conflictos y que estén sustentados en principios que no sólo busquen la felicidad, sino una auténtica formación integral, ética y democrática de la persona?

Se propone el método utilizado por el filósofo Lou Marinoff y la Asociación Norteamericana de Filosofía Práctica. Esta asociación está compuesta por profesionales de la filosofía cuyo único objetivo es brindar asesoramiento filosófico aplicado a los problemas existenciales con los que normalmente una persona puede verse sometida. Esto en respuesta a una tendencia cientificista y pragmática de algunos asesoramientos psicológicos, psicoanalíticos y psiquiátricos obsesionados en

buscar respuestas rápidas o, en su defecto, aumentar los traumas y la dependencia. El asesoramiento filosófico, en común trabajo con el asesoramiento psicológico, psiquiátrico y psicoanalítico, busca, desde una postura filosófica, concientizar a los pacientes que se niegan a creer que sus problemas son más existenciales que psicomédicos, y que deben reflexionar, con la ayuda de un orientador, sobre la esencia y el sentido que tienen respecto de su vida, buscando siempre el equilibrio. Esta asociación utiliza un método que ha ayudado a los pacientes a salir de su estado de crisis y conflicto, ya sea consigo mismo, con los demás o con el entorno (cultural, social, político, económico, etc.). Este método tiene por título “PEACE” (Marinoff, 2003, p. 5-51). Se llama así porque sus iniciales constituyen la primera palabra de los cinco momentos que constituyen el método: Problema, Emoción, Análisis, Contemplación y Equilibrio.

Aplicado a los problemas de convivencia dentro de una comunidad educativa, este método nos ayuda a: determinar con claridad y especificidad el problema o conflicto presentado (problema), comprender las emociones desatadas por los autores o directos implicados en el conflicto (emoción), analizar la naturaleza, circunstancias y consecuencias del conflicto, junto con las posibles implicaciones y soluciones (análisis), reflexionar la problemática desde una postura filosófica, ética y doctrinal determinada para obtener argumentos de fondo que sustenten cualquier vía de acción (contemplación) y buscar estrategias o soluciones que restablezcan el equilibrio a nivel personal y comunitario (equilibrio).

En concordancia, una propuesta interesante velaría por la formación de una comunidad de mediadores de conflicto, preocupada por conocer el método PEACE y apropiarse de su estrategia, aplicándola, en primer lugar, a casos hipotéticos de situaciones de conflicto y/o violencia escolar y, posteriormente a casos reales, apoyados en un seguimiento y evaluación, considerando unos antecedentes, causas y consecuencias, lo mismo que la efectividad en la aplicación de dicho método. Un grupo conformado por estudiantes elegidos meritocráticamente, que además demuestren especial interés en profundizar en procesos que la filosofía proporciona para la resolución de conflictos y la erradicación de la violencia. Más que mediadores de conflicto, lo que se busca es la formación de verdaderos asesores filosóficos que ayuden a resolver de forma razonable los problemas de convivencia, cuando efectiva o potencialmente se haga presente una situación de violencia escolar.

Implementar un proyecto como éste permitirá, además del desarrollo de habilidades de pensamiento, estructurar una personalidad abierta al diálogo y el respeto por los demás, incluyendo sus opiniones, lo mismo que la sensibilidad hacia el sufrimiento de quienes se ven inmersos en acciones que, además de afectar su formación integral, dañan considerablemente el ambiente escolar y la convivencia pacífica.

Finalmente, un mediador de conflicto, como asesor filosófico, es el o la estudiante que interviene en un conflicto como una tercera persona, imparcial y neutral, que carece de un poder decisorio. Trata de abonar el camino para un acuerdo, dar confianza y hacer las preguntas para que las partes se reconozcan en sus intereses y motivaciones. El mediador no da propuestas, deben salir de las partes. Debe ser una persona que esté al tanto del problema y que las partes lo conozcan y le permitan intervenir entre ellas. La tarea del mediador es ayudar a las partes en conflicto a encontrar soluciones o un acuerdo de voluntades. No actúa por mandato legal, por lo tanto, su responsabilidad se da únicamente con relación a las partes en conflicto y si es necesario busca ayuda en otra instancia para resolverlo.

4. Discusión

Todo el abordaje conceptual expuesto hasta el momento, servirá para llevar a cabo, acudiendo al valor de la honestidad, una discusión compuesta de cinco puntos a saber.

El primero es el siguiente: cuando se habla de violencia, se hace referencia a una acción que no es natural; todo lo contrario, es intencional, dirigida, va en aumento y se abusa del poder. Por su parte el término de agresión hace referencia a una acción que se puede manifestar en una conducta de defensa o escape, es una conducta de sobrevivencia, no es intencional y puede o no causar daño.

Si se puede realizar una comparación entre la posición expuesta por algunos investigadores y expertos con los establecidos por la legislación vigente colombiana (sin conocer el resto de la normativa) se puede inferir que, por parte de dicha legislación, existe una confusión terminológica, debido a que las características de la agresión se alinean más a las de un acto violento; claro está que también hay investigadores que no escapan a dicha confusión, como es el caso de Abramovay (2005) que afirma lo siguiente:

Pese a la complejidad del término y a la dificultad conceptual que lo rodea, existe un punto de consenso básico. Dicho punto consiste en que todo y cualquier acto de agresión –física, moral o institucional– dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia. (p. 56).

John Stuart Mill, desde su enfoque utilitarista y liberal, realiza una precisión del concepto de violencia cuando trata la diferencia entre la ofensa y el daño, algo que, si bien es cierto la Roma clásica del siglo II después de Cristo lo consideraba en toda su racionalidad, el día de hoy, después de dos mil años de un proceso histórico que, desde todas las dimensiones debe caracterizarse por ser evolutivo, al parecer lo ha olvidado. Esta situación es expuesta en toda su amplitud por el Lou Marinoff (2013), Filósofo estadounidense y director de la APPA, que en español significa “Asociación Americana de Filosofía Práctica”; un grupo de filósofos que proporcionan asesoramiento filosófico a las personas que lo requieran, con el fin de solucionar sus problemas personales, emocionales, morales y existenciales, pero con Filosofía. Es interesante citar un aspecto en particular donde casualmente aborda el tema de la violencia, al dar a conocer, en su obra principal *Más Platón y Menos Prozac*, uno de los casos que atendió de forma personal y que suele utilizar para explicar el método PEACE utilizado por la APPA, para realizar el asesoramiento filosófico.

Vincent y yo trabajamos desde una postura filosófica para comprender la diferencia entre ofensa y daño. Si alguien o algo le hace daño (es decir, le hiere físicamente contra su voluntad) usted no es cómplice de la herida. El principio del daño de John Stuart Mili sostiene que “el único fin que autoriza al ejercicio del poder sobre cualquier miembro de una sociedad civilizada contra su voluntad es evitar que haga daño a los demás”. Sin embargo, la ofensa es distinta. Si alguien o algo le ofenden, es decir, le insulta de un modo u otro, usted es cómplice del insulto. ¿Por qué? Pues porque se lo toma como una ofensa. Usted puede permanecer pasivo y resultar herido por algo como un golpe físico, pero toma parte activa al ofenderse por algo... Recuerde esta fórmula cortés de antaño: “Lo siento, no pretendía ofender”, “No se apure, no lo he tomado a mal”. Este tipo de civismo lo ha vuelto obsoleto, una cultura que descuida el pensamiento y permite que la ofensa se confunda con el daño. Marco Aurelio ya conocía la diferencia en la Roma del siglo II, pero nuestra avanzada cultura la ha olvidado. En la actualidad las personas se ofenden, luego

acusan a los demás de hacerles daño, y el sistema las respalda con políticas que restringen las libertades individuales. Peor aún, el sistema consolida esta confusión recompensando económicamente a las personas que se ofenden. No es de extrañar que todo el mundo ande con pies de plomo o subiéndose por las paredes. (pp. 46-47).

Lo anterior es significativo dado que la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 caen en este tipo de confusiones terminológicas de donde surgen los procedimientos y protocolos normativos, incitando a exageradas situaciones de alarma que, en lugar de fomentar la resolución pacífica de conflicto, la prevención de la violencia y la sana convivencia, los agudiza considerablemente. El mismo Lou Marinoff lo explicita de una forma sarcástica líneas más adelante cuando, abordando el caso de Vincent, habla de la ofensa (que en la actualidad es tratado como violencia verbal).

La distinción entre daño y ofensa supuso el primer avance contemplativo de Vincent. El segundo se produjo al darse cuenta de que esta clase de injusticia era inherente al sistema y que no iba dirigida personalmente contra él. La acusadora y el supervisor sólo eran peones de un juego que ni siquiera ellos comprendían. De tan absurdo, resultaba casi divertido. Pues tampoco era que Vincent hubiese colgado en la pared el desplegable del último Playboy (que algunos también considerarán arte, aunque es claramente más provocativo que la reproducción de un cuadro de valor incalculable). Las personas que buscan motivos para ofenderse siempre los hallarán, pero son ellas quienes tienen un problema. Y su problema es que necesitan ofenderse. Sin darse cuenta, Vincent satisfizo la necesidad de su colega. (p. 47).

La violencia se caracteriza por ser algo sistemático y su fin es y seguirá siendo la negación del otro. Emmanuel Lévinas, en sus obras *Totalidad e Infinito* (1974), considera seriamente el tema de violencia, ubicando sobre su base el interés que según él, es la tendencia de afirmarme sobre el otro, ya que resulta imposible el poder afirmarnos todos. Parafraseando a Gutiérrez (2003), una filósofa quien desarrolló en la Universidad de París interesantes estudios sobre Lévinas, especializándose en el tema de la trascendencia, el otro es alguien excepcional al mismo, es un otro que antes de suscitar tolerancia, simplemente sorprende, seduce. Lo esencial de la Ética está en su intención trascendente. Por tanto, en el prójimo anidan toda suerte de alteridades. El otro es un extranjero radical que se ubica fuera de todo enraizamiento y domicilio. Apátrida como autenticidad. Al otro se le deja ser en la legitimidad de todas sus rarezas (Gutiérrez, 2003). Lo esencial del otro es su alteridad excepcional: “Yo soy único en mi género” (Lévinas, 1974. p. 64). De partida garantiza una especie de secreto en la identidad del otro, secreto que él mismo no puede inmediatamente averiguar. El secreto es una lengua, una costumbre, un rito, una etnia sin colonizar. El primer sentimiento ya no es la tolerancia que mira al otro de lejos, sino la sorpresa que es pura proximidad del otro. Sentimiento que incluye y no excluye el exotismo y la excepcionalidad del otro. El otro es tierra no conquistada, misterio insondable (Gutiérrez, 2003), alguien ante el cual me debo arrojar con fe, amor y tolerancia.

Acogiendo las palabras de Fernando Savater, en una conferencia realizada en España hacia el 2008 titulada *Democracia Vs Teocracia*, lo interesante de la tolerancia es que está relacionada con las cosas que no nos gustan, es decir, “me gusta que hayan cosas y personas que no gustan, porque me complementa y me configura” (Savater, 2008). En cambio el intolerante es cuando exige, utilizando los medios que sea necesario, que todo le tiene que agradar y/o gustar, cuando no admite la diferencia, cuando quiere eliminar de plano lo que no se adecúa a sus estructuras.

Con respecto a lo anterior, un término que Lévinas (1974) sugiere que se trabaje, de la misma forma como se debe entender el término de apatía e indiferencia (es

decir imperturbabilidad) en la filosofía clásica, y que lamentablemente en la sociedad actual es objeto de confusiones y juicios descomedidos, es el término de des-interés. Se debe pasar del inter-és y convertirlo en des-inter-és, es decir, en ponerse en el lugar del otro sin esperar nada a cambio. Se debe surgir del ego cartesiano y ver más allá de sí mismo; aceptar que toda persona es, tal y como señalaba Aristóteles en su política, animales cívicos; aceptar que al lado de cada quien se encuentra el otro, gracias al cual se es, y a quien se lo debe aceptar y respetar en su otredad.

Existe un filósofo, Jean Paul Sartre (1943), quien a partir de su experiencia sobre las guerras mundiales y el holocausto Nazi, entre otras situaciones donde los actos violentos fueron la carta de navegación que dirigían todo, supo describir poéticamente, no lo que es la violencia en sí, sino lo que la misma busca. Es necesario recordar que para el existencialismo ateo de Sartre el ser-para-sí (que es la forma como concibe al hombre), no es, sino que se hace, es el resultado de sus decisiones y acciones libres. Es el resultado de sí mismo, o en términos del personalista Emmanuel Mounier (1971), un proyecto constantemente abierto y decidible. Partiendo de la anterior premisa, Jean Paul Sartre, con su desgarrado existencialista, fruto de un ambiente hostil, sostuvo que la humanidad ha sufrido una especie de vaciamiento de su naturaleza ontológica, que trae consigo la desconfianza hasta el extremo de decir que:

...el infierno es el otro, la vida es una náusea y la forma de amar es la de la puta respetuosa del burdel, las manos están sucias, los muertos sin sepultura, las puertas cerradas, el humanismo es la gran mentira, y la realidad se compone de sadismo, masoquismo y sadomasoquismo. Náusea, Náusea. Todo es Náusea. (Díaz, 2003, p. 25).

En definitiva, la violencia y su subtipo, la violencia escolar, se constituye en un fenómeno en el que se encuentra seriamente implicada la inteligencia emocional de quienes se forman en las escuelas, si por Inteligencia Emocional, se hace referencia al concepto trabajado por Daniel Goleman (2004) y cuyas investigaciones, en el contexto colombiano, son contempladas por la Asociación Colombiana de Psicología Afectiva, la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, Alberto Merani de Bogotá, el Colegio Colombiano de Psicólogos y la Liga Contra el Suicidio. Muchas de sus conclusiones se encuentran sistematizadas en las principales obras de Miguel de Zubiría Samper: *Psicología de la felicidad* (2007), *La afectividad humana* (2007), *Cómo prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en los niños y jóvenes colombianos* (2007), *Ser mejores padres de familia I y II* (2010). En todas las anteriores se llega a la misma conclusión: en los vínculos o talentos interpersonales se encuentra el 75 % de nuestra felicidad, el resto del 25 % se encuentra en el talento intrapersonal, es decir, en la capacidad de cada persona de autoconocerse, autovalorarse y autoadministrarse.

Chaux (2011), tienen en consideración la seriedad del asunto cuando sostienen que:

La violencia en el contexto escolar es un problema serio en toda América Latina. Varios estudios han mostrado prevalencias altas en países como Argentina, Colombia, Chile y México... Hoy sabemos, también, que la agresión que sufren muchos estudiantes puede tener consecuencias académicas y psicológicas graves en el corto y largo plazo... Somos conscientes de que no es fácil lograr disminuciones efectivas en la agresión. Incluso, algunas evaluaciones rigurosas no han encontrado cambios significativos en programas bien estructurados... Es decir, es un problema serio y muy prevalente, que debemos comprender mejor para identificar, ensayar y evaluar constantemente nuevas alternativas para prevenirlo. Este compendio es una muestra clara del tipo de investigaciones que necesitamos para avanzar hacia esa comprensión. (p. 79).

Sea lo que sea, de alguna manera u otra, el afecto juega un papel importante en todo proceso formativo y de realización personal. En toda situación de violencia están implicados procesos afectivos de quienes están comprometidos. Todo acto violento surge de las inconsistencias en la inteligencia emocional de quienes la ejercen y provoca otra en quienes la padecen. Esto se convierte en una especie de círculo vicioso (acogiendo el concepto de vicio de la filosofía clásica antigua) que, contrario a la virtud, no conducen al bien y la felicidad, sino, todo lo contrario, a la destrucción. En la actualidad, dadas las circunstancias en las que se encuentra la escuela en Colombia y el mundo, en la prevención de violencia, se encuentra el meollo de toda misión educativa. La razón es la siguiente: en la formación afectiva y moral y en la convivencia ciudadana se manifiesta la calidad de formación integral que está recibiendo un estudiante. Si esto es así, formarse integralmente consiste en “perder poder para ganar en afecto” (Sánchez, 2004, p. 83), “dejar que el otro crezca” (Sánchez, 2004, p. 83), y lograr, desde la postura de Herder, el “*bildung*”, es decir, el “ascenso a la humanidad” (Sánchez, 2004, p. 22).

Actualmente, Colombia está herida en su tejido social por las situaciones de violencia, y al respecto ninguna institución social se encuentra inmune, menos la escuela. El clamor grita desde las víctimas y esta debe llevar al planteamiento de proyectos en favor de la convivencia. Es hora de plantear la lógica de la reconciliación desde las víctimas tal como lo dice el Padre Alberto Parra S.J, al decir:

En efecto, los ríos de sangre, las siniestras masacres, el desconsuelo de las viudas y de los huérfanos, los desplazamientos forzosos, el sufrimiento atroz de millones de personas pudieran, al final, transmutar la ilógica de su lógica, si de semejante holocausto social resurgiera una modificación de las conductas, un propósito de la enmienda, una nación diferente, una patria más justa, más libre, más participativa y fraterna. Esta dinámica social dialéctica permite a los teóricos del conflicto levantar sus acertadas tesis sobre el conflicto social ceñido a la teoría del cambio social, así como sobre las disfunciones y funciones del conflicto. (2007, p. 14).

El segundo tópico hace referencia a la diversidad de problemáticas por las que atraviesa la educación latinoamericana del siglo XXI, en las que se encuentra el fenómeno de la violencia escolar. Cada día es más grande la brecha que separa a los países desarrollados de los que no lo son. Al respecto el noruego Dan Olweus (2012) escribe acerca de porqué los países europeos han tomado tanta ventaja en asuntos de educación y convivencia escolar y concluye que la diferencia está en los cambios del sistema educativo (como en el caso específico de Noruega que lo han convertido en el mejor del mundo), y que para el éxito del educando este sistema hoy se centra en la persona (no en el conocimiento) y la familia es el sustento clave.

Sin embargo la realidad educativa latinoamericana está lejos de alcanzar dichos resultados, más aún cuando en esta latitud los gobiernos nacionales miran a la educación como algo en lo que hay que gastar y no invertir. Entonces surgen, en consecuencia, planteamientos de fondo y forma, que hacen ver que hay latente una encrucijada: ¿por qué se presenta la violencia en las escuelas?, ¿cómo lograr prevenirla?, ¿cómo evitar comportamientos y acciones que atentan contra los estudiantes?, ¿qué está sucediendo con las comunidades escolares en materia de violencia escolar?

Así pues la violencia escolar se constituye en un problema no sólo institucional, pues sus consecuencias no se quedan en el aula, sino que tienen una trascendencia de tipo social. Al respecto se encuentran investigaciones de orden internacional que priorizan la atención en cómo entenderla, cómo prevenirla y cómo mitigarla, para favorecer espacios verdaderamente democráticos y participativos.

Pese a los esfuerzos que las instituciones educativas hacen para mejorar el clima escolar, de conformidad con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la normatividad vigente, se evidencian altos índices de conflicto y violencia entre los estudiantes sin importar su género o edad. Para sustentar lo anterior se encuentra, por un lado, los datos proporcionados por los estudios de la Organización de Estados Iberoamericanos para América Latina (OEI) y expuestos por el Programa para la Gestión del Conflicto Escolar “HERMES” de la UNICEF en el 2009, que nos dice lo siguiente:

... se destacan como un 22,9% dice haber sido agredido verbalmente por sus compañeros, un 15,6% fue objeto de robo, y lo más alarmante, un 9,6% comentó haber sido agredido físicamente. Es decir, más del 50% de los estudiantes latinoamericanos, han sufrido alguna forma de agresión directa. El maltrato hacia docentes es también alarmante; cerca del 20% de los docentes han vivido algún tipo de embate y el 2,3% indican haber sido blanco de agresión, pero a su vez no son pocos los docentes que utilizan la intimidación y otras acciones abusivas como una manera de ejercer el poder y la autoridad. (p. 7).

El mismo proyecto ofrece situaciones y cifras que pueden ayudar a realizar una estimación del problema en el contexto colombiano:

Los datos en Bogotá en 2006 muestran específicamente que uno de cada dos de estudiantes ha sido robado en su colegio (56%) y uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros en las instalaciones del colegio (32%). De estos últimos, 4.330 dijeron haber requerido atención médica después de la agresión, y 2.580 aseguraron que quien los amenazó, portaba un arma. Respecto a las víctimas, uno de cada dos aceptó haber insultado a un compañero el año anterior (46%), y uno de cada tres aceptó haber ofendido y golpeado a otro compañero (32%). (p. 7).

Existen otras investigaciones al respecto, que, además de la anterior, fueron compendiadas por De Zubiría (2008) y con los siguientes datos:

... en América Latina uno de cada cuatro de los estudiantes fueron agredidos verbalmente por sus compañeros, el 16% había sido objeto de robos o daños en sus pertenencias, un 10% habían recibido golpes y un 8% informó que había sido amenazado por sus compañeros. En Chile según el (según el Ministerio de Educación), los niveles de agresión de compañeros se presentan en cerca del 38% de los estudiantes. Otros más bajos han sido encontrados en estudios adelantados en España (18% para 1997, Ortega, 2000) y relativamente cercanos han sido estimados en investigaciones similares para Inglaterra (26% en adolescentes, Ortega, 2000). Los resultados del estudio de la Universidad de los Andes y el DANE evidencian unos preocupantes niveles de violencia y agresión en las escuelas bogotanas, los cuales hay que interpretar a la luz de las condiciones históricas y políticas en las que han vivido dichos jóvenes, y teniendo en cuenta los crecientes cambios en las condiciones de vida familiar y cultural. Con tristeza hay que decir que la convivencia con la guerra nos ha “endurecido afectivamente”, y por ello, estas parecen simplemente unas estadísticas más (pp. 1-3).

Una investigación reciente, realizada por Enrique Chaux, especialista e investigador de la Universidad de los Andes y miembro del Harvard Graduate School of Education (Estados Unidos de América), en el año 2012, evaluó la respuesta de cerca de 55 mil estudiantes en 589 municipios del país, en las Pruebas Saber de los grados quinto y noveno, encontró que el 29 % de los estudiantes de quinto y el 15 % de noveno manifestaban haber sufrido algún tipo de agresión física o verbal de parte de algún compañero. Relata el investigador que en las instituciones públicas del país la intimidación es más personal, de frente al estudiante; mientras que en los colegios privados, donde más se presenta el fenómeno del bullying, las agresiones son más frecuentes a través de las redes sociales (ciberbullying o matoneo virtual). Según

Enrique Chaux, los estudios indican que en Colombia, uno de cada cinco estudiantes son víctimas del matoneo en todas sus formas y que este problema presenta unas cifras elevadas en las regiones caracterizadas por la presencia del conflicto armado. Además, precisa que el fenómeno del bullying en Colombia mantiene un promedio cercano al de Latinoamérica, la región con los índices más elevados de abuso escolar en el mundo. Al respecto dice que “las cifras que manejamos en Colombia son más altas que los promedios mundiales, son relativamente cercanas a los promedios latinoamericanos, que a su vez son los más altos en comparación con las demás zonas del mundo” (Colprensa, 2012).

Estas cifras no sólo demuestran la relevancia del asunto, sino que enmarcan una recurrencia que preocupa y que, por lo tanto, invita a una profunda reflexión sobre nuevas aproximaciones tendientes a prevenir dicha violencia y proponer nuevas mediaciones conducentes a una verdadera convivencia escolar.

Por otro lado, a pesar de la existencia de manuales de convivencia, coordinadores de convivencia, coordinadores de disciplina o de Bienestar Estudiantil, asesores psicológicos y orientadores escolares, situaciones intencionales y sistemáticas de agresión, intimidación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia, maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos, acoso escolar (bullying), ciberacoso escolar (ciberbullying), violencia sexual y vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, ocurren de manera cotidiana y con tendencia a incrementarse, lo cual conduce a cuestionar si todo lo anterior se debe a la poca comprensión de los objetivos y los fines institucionales relacionados con su plan de formación ética, a las inconsistencias que posiblemente trae consigo el manual de convivencia, a su incoherente utilización en la vida escolar, en especial el momento de presentarse un conflicto, o en definitiva, a la utilización de un método inadecuado y poco acorde con los principios defendidos por el PEI y el mismo manual de convivencia.

Otra evidencia que acompañaría lo discutido hasta el momento sería la siguiente: la formación recibida por parte de los estudiantes no apunta a un adecuado desarrollo de la dimensión sociopolítica y afectiva, especialmente cuando se habla del fomento del talento interpersonal (como la capacidad de abrir, mantener y desconflictuar una relación interpersonal), haciendo uso de habilidades que fomenten la resolución de conflictos. Uno de los componentes de los PEI de todos los colegios, cumpliendo con la legislación vigente del MEN, son los Proyectos Transversales en el que se encuentra uno en particular: la formación de la ciudadanía o las competencias ciudadanas. Una forma de medir el impacto de dicho proyecto es la convivencia escolar que, conforme los datos expuestos, lamentablemente no es la más satisfactoria.

Volviendo a la Ley 1620 del 2013 y el Decreto reglamentario 1965 del mismo año, con todo la ambigüedad terminológica subyacente y la exagerada complejidad en sus procedimientos normativos, aparecen en el momento que la Nación percibe que el problema de la violencia escolar se está saliendo de las manos en muchas instituciones educativas, exigiendo a las mismas la creación del comité de convivencia escolar, el cual debe llevar a cabo acciones de promoción, prevención y actuación que, además de resolver los conflictos, fomenten la sana convivencia.

La convivencia escolar requiere de un adecuado desarrollo del talento interpersonal y sociopolítico, en los cuales, la resolución de conflictos es su aspecto determinante. Lo anterior, dentro de las instituciones educativas es el

punto más delicado. Un artículo muy interesante del año 2002, proveniente del Instituto de la Mujer, titulado “Tratar los conflictos en la escuela sin violencia”, ofrece un argumento determinante:

Con respecto a la escuela, en los últimos años, se habla mucho de un fenómeno del que apenas se decía nada antes: la violencia escolar. De una manera más o menos alarmista, los medios de comunicación han sacado a la luz episodios de violencia vinculados a la vida escolar y protagonizada generalmente por alumnos, bien hacia sus compañeras y compañeros, bien hacia el profesorado, bien hacia las instalaciones o materiales escolares. Se ha hablado de “crisis de la escuela”, de “descontrol en los centros educativos”, incluso se han oído, con una falta de sensibilidad y de medida considerables, algunas voces que han defendido la necesidad de contar con presencia policial en los centros educativos. (Hernández y Jaramillo, 2002, p. 21).

De lo anterior se deduce lo siguiente:

... hay conflictos que suelen aparecer en el contexto escolar y tienen su origen en él, pero también hay otros muchos que provienen de fuera. Todas estas circunstancias hacen de la escuela un espacio que se caracteriza por la heterogeneidad de quienes lo habitan. Un espacio en el que se hace más necesario que nunca, cuidar las relaciones con el fin de que las diferencias sean una riqueza, una ocasión para el intercambio y el aprendizaje mutuo y, por el contrario, no se vivan como algo que dificulta la labor del profesorado y, en general, la vida escolar. (Hernández y Jaramillo, 2002, p. 22).

El sentido común y la experiencia indican que, cuanto más en cuenta se tenga en la institución escolar la convivencia y el bienestar de quienes la componen, más impensable será la violencia. Cuando analizamos situaciones de violencia en la escuela y en la vida social en general, nos damos cuenta que sólo podrían haberse evitado teniendo en cuenta las necesidades, los sentimientos, los deseos y las expectativas de las personas que protagonizan esa situación. Y esto sólo puede hacerse a través de la escucha, la comunicación y el diálogo, es decir, mediante la relación que utiliza la palabra como mediación (y no la fuerza) y que tiene como fin el intercambio y no la imposición (Hernández y Jaramillo, 2002).

Un tercer aspecto a resaltar de manera especial es lo relacionado a uno de los factores externos que inciden en la violencia escolar: los medios masivos de educación. Si bien es cierto que en la actualidad el internet, las TIC y las redes sociales han incrementado la complejidad del asunto, no obstante la televisión sigue jugando, en todo sentido, un papel protagónico. Es significativo el análisis que hace Fernando Savater en su obra *El valor de educar*. Al respecto dice:

El problema no estriba en que la televisión no eduque lo suficiente, sino en que educa demasiado y con fuerza irresistible lo malo, no es que transmita falsas mitologías y otros embelecos, sino que desmitifica vigorosamente y disipa sin miramientos las nieblas cautelares de la ignorancia que suelen envolver a los niños para que sigan siendo niños. (Savater, 1997, pp. 33-34).

Savater hace una lectura completamente crítica respecto de la posición de muchos sectores educativos, antropológicos, políticos, culturales, entre otros, que han denunciado de forma sarcástica a la televisión como la “caja boba”. Él se arriesga a decir que durante mucho tiempo se ha mantenido a los niños en el misterio del conocimiento, que las dos principales fuentes de información eran los libros y las lecciones orales de padres y maestros, que ellos no podían elegir voluntariamente los modelos de conducta y de interpretación del mundo que sólo llegados ya a cierta madurez, y curados de la infancia, podían hacerlo. Pero

la televisión ha terminado con ese lento y progresivo proceso, rompe todos los tabúes y lo cuenta todo, permite mirar todo y con gran fuerza persuasiva – más tratándose de la apología que se hace a la violencia en todos los sentidos (Savater, 1997, p. 32). Eso además del hecho, según Savater, que, para ver televisión, no hace falta aprendizaje alguno especializado. Juan Carlos Tedesco un gran pedagogo, en su obra *El nuevo pacto educativo*, sostiene que “la televisión tiende a reproducir los mecanismos de socialización primaria empleados por la familia y por la Iglesia: socializa a través de gestos, de climas afectivos, de tonalidades de voz y promueve creencias, emociones y adhesiones totales” (1995, p. 32).

Un cuarto comentario frente a lo sustentado en el presente artículo, tiene que ver con las consecuencias que deja consigo la violencia escolar: existe consecuencias a nivel social y cultural, cuya manifestación trasciende los límites de la escuela. Si la escuela no realiza un trabajo sistemático de promoción, prevención y actuación frente a esa cultura previa con la que los estudiantes y demás protagonistas se valen para fomentar las situaciones de violencia, en lugar de permitir vivir en ese ascenso a la humanidad, da lugar a lo que, desde la perspectiva de Max Horkheimer y la Escuela de Frankfurt, se titula como la barbarie. Una sociedad que viciará de tal forma el ambiente que se necesita para que, como lo asevera el maestro Silvio Sánchez en sus *Diálogos Imperfectos*, las culturas, en el fondo, logren ser “... lo que el hombre añade al hombre” (Sánchez, 2004, p. 16), es decir “... el lugar donde lo humano se justifica y se despliega” (Sánchez, 2004, p. 16).

Un quinto asunto a discutir tiene que ver con la prevalencia de aspectos emocionales comunes entre los protagonistas explicitados hasta el momento, que deja entrever los resultados de una institución educativa preocupada únicamente por cumplir estándares académico y dejando de lado lo que debería ser su propósito principal. No obstante se puede respaldar lo dicho con las apreciaciones de Montoya (2014) al considerar que:

A partir de los hallazgos de la investigación se puede concluir que en relación a la inteligencia emocional, tanto el grupo de víctimas como el de no víctimas, en el cual se encontraban victimarios y espectadores, no se encuentran diferencias significativas, por lo que se puede decir que ambos grupos poseen dificultades en la inteligencia emocional, manifestado en el afrontamiento emocional en cuanto a la auto aceptación, la hipersensibilidad y las constantes rumiaciones. Igualmente se evidencia este bajo nivel en inteligencia emocional al analizar las dificultades que se presentan en el afrontamiento conductual en relación a la ausencia o deficiencia de pensamiento positivo, orientación a la acción y la responsabilidad sobre los actos. Así mismo ambos grupos obtienen altas puntuaciones en el pensamiento esotérico y el optimismo ingenuo, siendo estos posibles factores de mantenimiento del fenómeno del bullying, ya que estas características evitan ver la problemática en perspectiva y de esa forma encontrar la adecuada solución (pp. 63-64).

Finalmente, , la sexta crítica de este apartado está relacionada con las ventajas y desventajas del método PEACE para aplicarlo al fenómeno de la violencia escolar. Lo positivo de este método es que no se reduce a procedimientos legales, sino que busca comprender a fondo el sentido mismo del problema presentado y, con argumentos razonables de peso, sustentar vías de acción siempre en defensa de principios filosóficos, éticos y doctrinales que busquen, por encima de todo, la realización integral de la persona, su dignidad y sus derechos inalienables. La posible deficiencia es que es más aplicable a problemas personales de sentido existencial que a conflictos de convivencia comunitarios. Una posible adaptación del método puede constituirse en una propuesta que sería objeto de investigaciones a futuro.

5. Conclusión

Después de este amplio trabajo de revisión y discusión documental se puede considerar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, cuando habla de violencia, se hace referencia a una acción que no es natural; todo lo contrario, es intencional, dirigida, va en aumento, se abusa del poder, buscando el perjuicio de los otros a nivel físico y psicológico. Por su parte el término de agresión hace referencia a una acción que se puede manifestar en una conducta de defensa o escape, es una conducta de sobrevivencia, no es intencional y puede o no causar daño. La violencia escolar, en consecuencia, es cuando dicho fenómeno se hace presente y afecta no sólo la vida comunitaria, sino también el logro de los propósitos formativos en los centros escolares. La existencia de dicho fenómeno en las instituciones educativas se evidencia en sus múltiples manifestaciones: situaciones de conflicto, acoso, bullying, ciberbullying, acoso sexual, incitación a la violencia y maltrato.

En segundo lugar, los factores que dan origen a la violencia escolar son de dos tipos: internos y externos. Dentro de los factores internos se encuentra la familia, especialmente cuando se mira con preocupación la desintegración familiar, los modelos conductuales agresivos y llenos de hostilidad, las familias fuertes y abusivas, los métodos de crianza en familia, la carencia de afecto familiar y los grados de conflictividad, falta de oportunidades laborales, empleo digno para los padres, descuido de los niños por razones laborales, sobreprotección y deficientes pautas de crianza y manejo de normas. El segundo factor interno se relaciona en general con situaciones individuales, cognitivas, biológicas y de personalidad, en línea con lo que asevera Martínez y Moncada (2011).

Por otro lado, apoyados por los aportes de Martínez y Moncada (2011), Pérez (2005), Savater (1997), Hernández (2008) y Sánchez (2009), los factores externos más influyentes en las situaciones de violencia escolar son: la sociedad-ambiente (pobreza, violencia del entorno, acceso a las armas, prejuicios, normas culturales, exposición repetida a la violencia en los medios de comunicación y videojuegos), los medios de comunicación, dado el grado de violencia masificada en los mismos, donde el más fuerte y agresivo es el que gana, y finalmente, la escuela, dado que es el lugar donde se presentan situaciones de imitación de patrones y/o comportamientos (reflejados en burlas o apodos), procesos de enseñanza y aprendizaje determinados por el autoritarismo, la imposición de criterios, la fuerza de poder, los métodos rígidos, las sanciones o medidas disciplinarias excesivas o, por el contrario, permisivas y la falta de control y cumplimiento de las normas (a pesar de su conocimiento) por parte de los adultos.

En tercer lugar, en cuanto a las consecuencias, desde la perspectiva de Fernández (1999), para las víctimas se evidencian traumas psicológicos, riesgo físico, profunda ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad, fracaso escolar, problemas de concentración, absentismo, sensación de enfermedad psicosomática, estrés, problemas en el sueño; para los agresores son las conductas delictivas, interpretación de la obtención del poder a base de la agresión que se perpetúa en su vida adulta, supervaloración del hecho violento como socialmente aceptable y con recompensa, victimización de forma activa cuando agreden por presión de un grupo de agresores al que pertenece, actitud y comportamiento intimidatorio como parte esencial de la relación entre iguales o para ser aceptado por los otros; para los compañeros o demás espectadores son la actitud pasiva y complaciente ante

la injusticia, aceptación de un modelo equivocado de respeto, cuidado personal y falta de solidaridad; finalmente, a nivel social y cultural, cuya manifestación trasciende los límites de la escuela, de no realizar un trabajo sistemático de promoción, prevención y actuación, se encuentra el riesgo de ofrecer a la sociedad personas que crearán un ambiente comunitario y hostil.

En cuarto lugar, en relación a los protagonistas, se deduce que, por el lado de los agresores, de acuerdo con Calderón et al. (2013), Díaz (2005), Fernández (1999), Olweus (1993) Pellegrini, Bartini y Brooks (1999), Salmivalli et al. (1996); Schwartz, Dodge, Pettit y Bates (1997) y Mendoza (2005), son personas que se caracterizan por ser generalmente dominantes, impulsivos, que no siguen reglas, con baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, con actitud positiva hacia la violencia, conflictivos, indiferentes ante el dolor de la víctima, anómicos, que aumentan su status dentro del grupo que los refuerza, con tendencia a caer en otros desajustes sociales como vandalismo, mal rendimiento académico, uso de alcohol, porte de armas, robos y procesos en la justicia por conducta criminal. Por otro lado, se encuentran las víctimas, es decir personas que padecen algún tipo de vulnerabilidad física o psicológica (baja autoestima, depresión, introversión, diversidad funcional, entre otros), de acuerdo con la postura de Calderón et al. (2013) y Díaz (2005). Finalmente, están los espectadores y/o testigos cuya actitud más recurrente son la indiferencia, la complicidad y, en algunos casos, la postura informativa o de denuncia.

Partiendo de los aportes de Díaz (2005) y Calderón et al. (2013), se sugiere trabajar con el conjunto de la clase y favorecer un ambiente óptimo de socialización a fin de prevenir la aparición de la violencia escolar, evitando, por parte de los adultos (docentes y directivos docentes), actitudes indiferentes, en especial frente a las situaciones que viven las víctimas, situación que afortunadamente no se muestra en las instituciones educativas investigadas, dado que los resultados muestran a un grupo de adultos que participan activamente frente a este tipo de hechos o por lo menos lo remiten donde sea necesario. Ante esta realidad de violencia escolar, es innegable que el docente debe continuar comprometido e involucrado en la promoción de alternativas para su manejo de forma colegiada con los estudiantes, padres de familia y demás integrantes de la comunidad. Las respuestas constructivas conjuntas de todas las situaciones de conflicto escolar, optimizan las relaciones entre sus participantes a nivel individual y grupal, mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje y favorecen el ambiente escolar.

Finalmente, en quinto lugar, de todos los métodos existentes para la resolución de la violencia escolar, se encuentra el PEACE (Marinoff, 2003, p. 5-51), aplicado a los problemas de convivencia dentro de una comunidad educativa. A través de este método no solamente se resuelven los diferentes conflictos que afectan la convivencia comunitaria, tanto de un determinado grupo de vida estudiantil o de toda la institución, sino que, además de ello, fomenta una sana formación ética sustentada por criterios de autonomía y responsabilidad.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Violencia en Las escuelas: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 53-66.
- Arellano, N. (2004). *Comunicación en la prevención del conflicto en instituciones educativas de Media, Diversificada y Profesional*. (Tesis Doctoral). Universidad Rafael Bellosó Chacín, Maracaibo. Recuperado de www.mediacioneducativa.com.ar
- _____. (2007). Violencia Escolar y la Prevención del Conflicto. *ORBIS. Revista Científica Ciencias Humanas*, 3(7), 23-45.
- Betancourt, J., Cerón, C. y Ramírez, A. (2013). Matoneo Virtual Escolar y la Vulneración de los Derechos Humanos en las Redes Sociales Virtuales. *II Congreso Internacional en Temáticas y Problemas de Investigación en Educación, Ciencia y Tecnología y Sociedad*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Calderón, E., Durán, M. y Rojas, M. (2013). *El Acoso Escolar como Negación de la Alteridad*. San Juan de Pasto, Colombia: Institución Universitaria CESMAG.
- Carvajal, C., Urrea, P. y Soto, M. (2012). *La Convivencia Escolar en Adolescentes de Cinco Municipios de Sabana Centro Departamento de Cundinamarca – Colombia*. Chía, Cundinamarca: Universidad de la Sabana.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *PSYKHE*, 20(2), 79-86.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M. y Valderrama, M. (2008). *Agresión y Violencia en la Escuela como Factor de Riesgo del Aprendizaje Escolar*. Santiago de Chile: Universidad Concepción.
- Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley 1146 de 2007. Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1146_2007.htm
- _____. (2013). *EduTEKA*. recuperado de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.eduteka.org/pdfdir/internet-seguro-ley1620-2013.pdf>
- Colprensa. (15 de marzo de 2012). Colombia es uno de los Países con Mayores Cifras de Matoneo. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-300099.html>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia Escolar: Claves para Comprenderla y Afrontarla. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, (10), 77-89.
- De Zubiría, J. (2008). *La Violencia en los Colegios de Bogotá*. Bogotá: Instituto Alberto Merani. Recuperado de http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La_violencia_en_los_colegios_de_Bogota%3%A1.pdf
- Díaz, M. (2005). Por qué se Produce la Violencia Escolar y Cómo Prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 17-49.
- Díaz, C. (2003). Gabriel Marcel. Un Maestro de Humanidad. *Revista Vida Nueva*, 25.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El Clima Escolar como Factor de Calidad*. Madrid: Narcea.
- Garzón, N. (1994). *Toma De Decisiones Éticas*. Bogotá: Universidad Nacional.
- González, N. (2004). *La Filosofía para Niños y la Formación Política. El Fortalecimiento de la Capacidad de Juzgar. III Congreso de Filosofía Para Niños*. Manizales: Pontificia Universidad Javeriana.

- Gutiérrez, C. (21 de noviembre de 2003). *www.personales.upv.es*. Recuperado de http://personales.upv.es/sacuesta/pags/notas_archivos/levinas.pdf
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El Acoso en la Escuela. Los Agresores, las Víctimas y los Expectadores*. Barcelona: Paidós Educador.
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2002). *Tratar los Conflictos en la Escuela Sin Violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hernández, M. (2008). La Violencia en las Escuelas: un problema actual a solucionar por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-12.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2002). *Cómo Reducir la Violencia en las Escuelas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Kant, E. (1984). Respuesta a la pregunta qué es la Ilustración. *Brlinnische Monatsschrit. Educación y Sociedad*, 1(2).
- Lévinas, E. (1974). *Totalidad e Infinito. Ensayos sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Litke, R. (1992). Violencia y Poder. *Perspectiva Filosófica, Histórica, Psicológica y Sociológica. Pensar la Violencia*, 44(132), 161-172.
- Lledó, E. (1995). *El epicureísmo*. Madrid: Taurus.
- Loneran, B. (1994). *Método En Teología*. Salamanca: Sígueme.
- Marinoff, L. (2003). *Más Platón y Menos Prozac*. Buenos Aires: Encuentro.
- Martínez, M. y Moncada, P. (2011). *Relación Entre los Niveles de Agresividad y la Convivencia en el Aula de los Estudiantes de Cuarto Grado de Educación Primaria de la I.E.T N° 88013 Eleazar Guzmán Barrón, Chimbote*. Perú: Universidad César Vallejo.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (15 de septiembre de 2013). *EduTEKA*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf
- _____. (2014). *Guía 49: Guías Pedagógicas Para la Convivencia Escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Montoya, J. (2014). Inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento frente al bullying. *Entornos*, 27, 57-65.
- Núñez, E. (2004). *Introducción Al Método Teológico De Bernard Lonergan ¿Tiene Aplicación A La Teología Evangélica?*. Salamanca: Sígueme.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares*. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Informe mundial sobre violencia y salud*. Washington, D.C.: Biblioteca de la OPS.
- Parra, A. (2007). *Hermenéutica del Conflicto y La Reconciliación. Congreso de Teología - 70 años de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pazos, A. (2003). *Fundamentos Antropológicos de las Directrices del magisterio de la Iglesia en temas de Bioética*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Platt, T. (1992). La Violencia como Concepto Descriptivo y Polémico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (132), 173-179.
- Real Academia de Española (RAE). (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=violencia>

- Riaño, C. (2004). Desarrollo de la Autonomía, la Participación y la Razonabilidad en la Construcción de una Comunidad Democrática. III Congreso De Filosofía Para Niños. Manizales: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, D. y Rodríguez, J. (2015). Incidencia de los mecanismos institucionales frente a la violencia escolar en las instituciones educativas Normal Superior y colegio Filipense 'Nuestra Señora de la Esperanza' de la ciudad de Pasto. (Trabajo de Investigación). Universidad Mariana, san Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
- Salgado, C. (2011). *Revisión de las Investigaciones Acerca del Bullying: Desafíos para su Estudio*. Lima, Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de Educación Primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Sánchez, S. (2004). *Diálogos Imperfectos*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Aiel.
- _____. (2008). *Democracia vs. Teocracia*. Madrid, España.
- Secretaría de Educación Municipal de San Juan de Pasto. (2012). Informe Primera Reunión de Personeros Estudiantiles del Municipio de Pasto. Pasto: SEMPASTO.
- Serrano, Á. y Iborra, I. (2005). *Violencia Entre Compañeros en la Escuela*. Madrid: Serie Documentos - Metrasedis - Centro de Estudios Reina Sofía.
- Suárez, O. (2008). La Mediación y la Visión Positiva del Conflicto en el Aula, Marco para una Pedagogía de la Convivencia. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 4(1), 187-199.
- Tedesco, J. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid: Anayana.
- Torres, T. (2010). *El Tratamiento Educativo de la Violencia en la Educación Infantil*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- UNICEF. (2009). *El Programa para la Gestión del Conflicto Escolar HERMES*. Bogotá: UNICEF.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia Escolar y Relaciones Intergrupales*. Granada: Universidad de Granada.

Criteria

Práctica profesional e impacto emocional*

Fecha de recepción: 14/04/2015
Fecha de revisión: 28/05/2015
Fecha de aprobación: 30/07/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Vallejo, M. (2015). Práctica profesional e impacto emocional. *Revista Criterios*, 22(1), 281-292.

Mireya Elizabeth Vallejo Erazo*✉

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el impacto emocional que se genera en los estudiantes del programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana al iniciar la práctica profesional en las instituciones de educación de la ciudad de Pasto, de manera que se pueda identificar algunos elementos significativos académicos y emocionales que sirvan de referente al proceso letrado que se orienta en la academia, encaminado hacia una educación integral. En ese sentido, se tomó como referente el pensum académico del Programa, el concepto de cambio como gestor de crisis en el ser humano, entre otros conceptos y enfoques epistemológicos que están vinculados al proceso de adaptación del estudiante al contexto educativo de práctica profesional.

Palabras clave: impacto emocional, práctica profesional, Trabajo Social.

Professional practice and Emotional impact

Abstract

This article reflects on the emotional impact of the social work students when they start the professional practice in the educational institutions of San Juan de Pasto, so based on that, it's possible to identify some significant academic and emotional elements that can serve as referent to the academic process that is run at the Academy and promote a well-rounded education. In this regard the reference were the academic curriculum of the program, the concept of change as manager of crisis in human, among other

* Artículo de Reflexión Resultado de Investigación.

*✉ Magíster en Pedagogía. Docente Programa Trabajo Social, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: Yadir88hotmail.com

concepts and epistemological approaches, which are linked to the process of adaptation of students to the educational context of professional practice.

Key words: Emotional Impact, Professional Practice, Social work.

Prática profissional e impacto emocional

Resumo

O presente artigo reflete o impacto emocional dos alunos de Trabalho social, ao início da prática profissional nas instituições de ensino da cidade de Pasto, de modo que a partir dele, é possível identificar alguns elementos significativos acadêmicos e emocionais, que podem servir de referência ao processo letrado que é ensinado na Academia, destinado a lograr uma educação integral. A este propósito, as referências foram o currículo do programa, o conceito de mudança como um gerador de crises nas pessoas, entre outros conceitos e abordagens epistemológicos, ligados ao processo de adaptação do aluno ao contexto educacional da prática profissional.

Palavras-chave: impacto emocional, prática profissional, Trabalho social.

1. Introducción

La Universidad Mariana de la ciudad de Pasto, departamento de Nariño, viene prestando servicios de educación superior en el programa de Trabajo Social, atendiendo a las normas legales vigentes de educación de la Nación; desarrolla un pensum académico basado en competencias formativas dirigido a los estudiantes que ingresan a la institución, realidad académica que si bien es cierto cumple con los estándares de educación y calidad requeridos en el sistema, el escenario con el que se enfrentan la comunidad estudiantil al confrontar sus conocimientos en la práctica profesional en instituciones de la ciudad, es otra.

Para evidenciar la realidad con la que convive la comunidad estudiantil en práctica, se realizó un proceso reflexivo basado en el sistema analítico de investigación que supone el análisis como la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos, descomponer el todo en sus partes, teniendo en cuenta que este enfoque investigativo ha sido uno de los más utilizados por la humanidad en su historia para acceder al conocimiento.

Para el desarrollo de este artículo fue necesario identificar las concepciones de práctica profesional desde la academia y como conceptos formativos de los educandos, cotejando estos saberes con la realidad que desde su cotidianidad convergen los estudiantes. En referencia, se debe anotar que la práctica profesional desde diferentes teorías se ha comprendido como:

- “El escenario donde se pone en manifiesto el aprendizaje académico de un practicante-estudiante para la resolución de problemas que serán de su competencia” (Arias y Muñoz, 2013).
- “Es un conjunto de actividades realizadas por un "practicante" que presta servicios temporales en un contexto empresarial, educativo, privado, público,

entre otros, con énfasis en el proceso de aprendizaje y entrenamiento laboral” (Yazan y Findlayn, 2013).

Nótese que en ninguna de las apreciaciones se hace referencia a la importancia del estado emocional del practicante, su personalidad, la capacidad de resiliencia, la entropía o neguentropía en el momento de asumir la responsabilidad de la práctica, de afrontar el cambio; es más, tampoco se describe el momento histórico que atraviesan las instituciones que reciben a los pasantes, o la coyuntura del territorio, realidades importantísimas en el momento de formar estudiantes íntegros con base en el desarrollo humano que procura la academia. En conclusión, la investigación hace una aproximación científica a este proceso y desde una óptica analítica reflexiva, se ocupa de abordar el impacto emocional que tienen los estudiantes desde el primer momento que llegan al contexto de práctica, dictaminado por el claustro universitario, para resolver los temores que asalta a los estudiantes en su desempeño profesional.

Finalmente, se concluye como insumo valioso los argumentos de los estudiantes plasmados en esta narración, pues, son ellos la base para propender por un cambio en su proceso.

2. La práctica profesional en estudiantes del programa de Trabajo Social. Un vistazo analítico

La práctica universitaria es un escenario donde los estudiantes manifiestan los conocimientos cognoscitivos que a partir de la llegada a la Universidad han ido forjando en la enciclopedia mental, que para efectos de ser profesional requieren. No obstante en el ejercicio de práctica profesional los educandos manifiestan temores, ansiedad, preocupación, frustración e inseguridad, procesos emocionales para los que no están preparados; en ese espacio el grupo de educandos se inhabilitan para ejercer una práctica asertiva, es más, frente al temor como emoción natural de los seres humanos se bloquean, y acciones elementales de su profesión son ejecutadas con un margen de error que puede ser mínimo, pero se convierte en un acto académico que implicará un resultado cuantitativo, llamado nota; con repercusiones mentales que marcarán su devenir profesional en adelante.

Esa realidad que viven los estudiantes del programa de Trabajo Social adscritos a la Universidad Mariana, deriva en primera instancia, por el cambio que en sus estilos de vida académica afrontan en el preciso momento de llegar a sus prácticas profesionales.

Habrà entonces que reflexionar en este análisis para comprender y sobre todo aportar a la realidad problema objeto de estudio mencionada, sobre los conceptos de cambio que la teoría aporta desde su naturaleza semántica y de categorías, hasta las diversas dimensiones y escenarios de manifestación: biológica-evolutiva, psicológica, filosofía, social-comunitaria; escenarios donde se desenvuelve la cotidianeidad del ser humano.

“Semánticamente, el cambio es concepto lingüístico y, simultáneamente, categoría conceptual. Como concepto, nos ayuda a comprender el significado y sentido de la idea recogida y enlazada en el nombre que damos al objeto nombrado, sirviendo como herramienta cognitiva” (Vázquez, 2007, párr. 2).

El Diccionario Soviético de Filosofía (1965) lo define como:

(...) la forma más general del ser de todos los objetos y fenómenos. El “cambio” abarca todo movimiento y toda interacción, el paso de un estado a otro. En filosofía, siempre se ha contrapuesto al “cambio” la relativa estabilidad de las propiedades, de la estructura o de las leyes de la existencia de los cuerpos. Sin embargo, la estructura, las propiedades y las propias leyes son un resultado de interacciones, se hallan condicionadas por las diversas conexiones de los cuerpos, de suerte que son engendradas por el “cambio” de la materia. (p. 56).

El diccionario interactivo de ABC (2007-2015), puntualiza que “cambio es el proceso mediante el cual un determinado estado de las cosas se sucede a otro estado. A partir de esta noción básica, cada campo del saber humano adopta un concepto de cambio que le es propia”; y en el mismo texto refiriéndose a biología aparece que:

(...) el cambio está signado por la evolución. Así, cuando las células de un organismo se dividen adoptan mutaciones que pueden pasarse a las generaciones posteriores; si estas constituyen una adaptación al ambiente aumentarán las posibilidades de que esa especie sobreviva y se reproduzca. (s. p.).

Para la física es la mutación de la materia de un estado a otro, la sociología tipifica los cambios culturales y sociales como procesos de transformación colectiva. La psicología hace lo propio cuando expresa “los cambios son una constante en la dinámica de vida, el desarrollo de las personas solo es posibles por los cambios, en esa medida hay evolución” (Bolínches, 1996, p. 9).

Con estos cimientos teóricos podríamos reflexionar que el *cambio* es inherente a la condición humana. El cambio hace parte de la vida, de la cotidianeidad de los seres vivos, en todo momento estamos cambiando, ya sea del orden físico, emocional, cognitivo, social, familiar y hasta culturalmente, en cualquiera de sus dimensiones la historia del ser vivo se define por los cambios, en una dinámica activa de pasar de un estado de vida a otro tal vez más “perfecto”.

3. La práctica social, un proceso de cambio del imaginario estudiantil

La pregunta sería entonces: ¿Cómo el ser humano, está afrontando esos cambios -el ser humano que es estudiante del programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana- frente los cambios que conllevan asumir las prácticas profesionales? Si bien es cierto los cambios son inherentes al desarrollo humano, esos cambios como una realidad también afectan la calidad de vida, los pensamientos, los sentimientos y las conductas de las personas que los viven; ya que deben pasar por un proceso de adaptación a las nuevas realidades que conllevan los mismos, Charles Darwin en *La teoría de la evolución de las especies*, menciona que “los seres vivos han evolucionado, gracias a la adaptación de nuevas circunstancias” (Bowler y Morus, 2007). Es decir, los seres humanos al adaptarnos a las nuevas realidades, llámense cambios de la vida, logramos evolucionar, pasamos a un estado más “perfecto” de la realidad vivida. No obstante existen realidades de vida en las cuales esos cambios paralizan al ser humano, lo someten a un desorden cognitivo, una desorganización en sus pensamientos que los hace vulnerables a caer en crisis como un estado de fragilidad y reducción de defensas

para asumir la nueva realidad. Esto precisamente es lo que está sucediendo con los estudiantes como sujeto educativo que asume una práctica profesional en su desarrollo académico.

Consideremos entonces el concepto de crisis desde la reflexión teórica, Erikson presume que, la idea de crisis es de vital importancia en el desarrollo de sus teorías y alude a:

(...) los periodos en que es necesario realizar un cambio. Durante el crecimiento y el desarrollo, las crisis comportan un potencial elevado para el desarrollo (o el cambio) y una mayor vulnerabilidad. Además contempla que la crisis no es necesariamente un estado negativo sino más bien una ocasión inevitable que requiere algún tipo de solución. (Anderson, 1994, p. 25).

Hipócrates a su vez describió la crisis como “una situación de desequilibrio a la que debía responder la constitución de la persona”. La crisis y su impacto en la historia de vida de las personas, de los estudiantes objetados, se define por la actitud frente al cambio, por los recursos académicos, estilos de vida pedagógicos, cultura, comunidad, hasta por la familia, sin embargo, existe un agregado que posibilita aún más la crisis que vive la población académica de la Universidad Mariana en práctica, ésta es la cultura académica intramural, que hasta entonces ha sido su realidad, esto sumado a que la cátedra se basa en un conocimiento científico en los contenidos del pensum de estudios definido por la academia, bajo requerimientos legales del Estado por competencias. Aunque hay que mencionar que en la práctica se desarrollan algunos recursos académicos direccionados por los docentes tutores, que si bien es cierto minimizan en parte la realidad descrita, entre ellos el Diario de Campo, estos a su vez no alcanzan a reducir el impacto emocional que en ellos desencadena la confrontación de la práctica profesional, traducida en pensamientos, sentimientos y conductas como a continuación se relaciona; no obstante, hay que anotar el esfuerzo docente que ha reconocido este fenómeno, la entrega profesional al tratar de minimizar el impacto, además del trabajo en equipo que ha sido una herramienta totalizadora del esfuerzo colectivo en procura de reducir los impactos emocionales estudiantiles mencionados.

Imaginario perceptivos del educando en la práctica profesional

Para hacer una reflexión más real en procura del análisis reflexivo de la cotidianidad de los estudiantes adscritos al programa de Trabajo Social de la Universidad Marina de Pasto, en el ejercicio de su práctica profesional y por supuesto con el ánimo de aportar a la academia como gestora del conocimiento, a continuación se transcriben algunos imaginarios perceptivos de los estudiantes al iniciar su proceso de práctica en las instituciones educativas de la ciudad de Pasto (Institución Educativa Mercedario, Institución Educativa María Goretti, Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, Institución Educativa Ciudadela de La Paz, Colegio Gimnasio Los Andes, Fundación Proinco, entre otros) así: “Tengo miedo, me asusta hacer esos ejercicios con los estudiantes”, “yo sé; conozco la teoría, pero en el momento de practicar con la población del colegio, me bloqueo, me olvido de todo”, “pienso que todo mundo me está mirando, me da mucha pena, seguro que las cosas me salen mal”, “en la práctica, aunque estoy

con la profe, me da miedo, me sudan las manos, siento mucho calor y la voz se me entrecorta, definitivamente me asusta la práctica”, ”pienso que las practicas me van a salir mal, seguramente me ira mal”, “parece que los estudiantes se me burlan, no me prestan cuidado, están como dispersos de la clase, eso pienso”, “aunque la profe está con nosotros, para mí no es suficiente los estudiantes están viviendo otras necesidades y la verdad, pienso que las actividades me saldrán del todo mal”, “si así es la práctica, me imagino cómo será la profesión, durísimo”, “tan solo con llegar al colegio, ya me da susto empezar la práctica, me asusta”, “en la Universidad, no enseñan nada de cómo hacer para que el susto, los pensamientos negativos y pesimistas se desaparezcan de nuestras mentes”, “debería la Universidad prepararnos para afrontar la realidad que trae consigo la práctica profesional”, “no recuerdo haber visto nunca en la Universidad alguna materia que me ayude a no tener estos miedos, para hacer bien mi práctica”, y “antes de iniciar la práctica, ya estoy pensando en la hora de salir”.

Así como estas expresiones permiten hacer una interpretación de la realidad del alumno en práctica, existen testimonios informales en conversatorios con las docentes en los que, los estudiantes a manera de catarsis descargan su mente posterior al término de la jornada de práctica, con opiniones similares; sus pensamientos negativos frente a la práctica basados en miedos, ansiedades y preocupaciones, son una constante que se debe precisar, pues afecta su rendimiento laboral ostensiblemente.

Para Erikson (1968), “las crisis ocurren en determinados momentos como consecuencia de la interacción de maduración del organismo con las expectativas de la sociedad”, desde esta opinión, se podría decir que la crisis que conlleva asumir la tarea de práctica en los estudiantes impugnados, los llevará, en cierta medida, a madurar en cuanto a sus expectativas profesionales, sin embargo, el resultado no necesariamente es la resolución, depende de los recursos que el individuo ha acumulado hasta el momento y de las oportunidades que pueda obtener en la situación social. Entonces, debemos entender que los afrontamientos que hagan los estudiantes serán el resultado de los recursos -conocimientos- que hayan acumulado en su enciclopedia máxima, en su estadía intramural en la academia, educándose, formándose, como profesionales valiosos para la sociedad, bajo el postulado de la integralidad y la educación con calidad, pero ¿qué es educación?

La educación, según Mayor (2010), en el sentido amplio de la palabra, juega un rol preponderante en el desarrollo que busca cambios fundamentales en nuestras formas de vivir y de comportarnos. La educación es la fuerza para el futuro porque es uno de los instrumentos de cambio más poderosos. Uno de los mayores desafíos que confrontamos es cómo debemos modificar nuestra forma de pensar para abordar el desafío de un mundo cada vez más complejo, que cambia rápidamente e impredecible. Esto significa romper con las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir nuevas formas de reconectar con lo que ha sido descartado. “Tenemos que rediseñar nuestras políticas y programas educativos. Y mientras ponemos en marcha estas reformas debemos mantener nuestra visión a largo término y honrar nuestra enorme responsabilidad sobre las generaciones futuras” (Simó Algado y Thibeau, 2007, p. 59).

Nótese que en el texto de referencia se define la educación como una realidad inmersa en los procesos de *cambio* (como los que viven los estudiantes cuestionados), pero esos cambios vistos como el fundamento para nuestras maneras de vivir, de comportarnos, en los que la educación se convierte en la fuerza creadora de futuros, de mundos nuevos, para esto nos dice el autor deberíamos modificar nuestra forma de pensar (desarrollo cognoscitivo) para afrontar los desafíos –cambios- de una realidad cada vez más compleja, cruzada por culturas extranjeras, modismos y comportamientos que rayan con la irracionalidad; en consecuencia habrá entonces que redireccionar los programas educativos con una perspectiva más humana, comprometida con la realidad, el momento coyuntural que vive el estado, nuestros vecinos de la ciudad, nuestras instituciones educativas, en las que converge el futuro en capital humano del país y por supuesto, practican los estudiantes de Trabajo Social; Delors en el texto “La educación encierra un tesoro” (1996, p. 96), define los cuatro pilares de la educación como: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos - aprender a vivir con los demás- y por último aprender a ser”, proponiendo que la educación debe estructurarse bajo estos cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida se convertirán para cada persona, en cierto sentido, en los pilares del conocimiento, ya que *aprender a conocer* significa adquirir los instrumentos de la comprensión, *aprender a hacer* para influir sobre el propio entorno, *aprender a vivir juntos* para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y por último *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Sin embargo, estas cuatro realidades del saber convergen en una sola: la educación integral, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio, como lo dice el autor. Por lo tanto, es menester de esta reflexión, una vez analizada la realidad de los estudiantes del programa en práctica, proponer a la academia como gestora de conocimiento, de manera que se replante desde sus condiciones los contenidos programáticos del área de práctica profesional, para que con base a los pilares de la educación propuestos por Delors, se debe preparar a nuestros educandos para el futuro, con planes de vida definidos, dispuestos para afrontar los cambios, las crisis circunstanciales que pueden conllevar a razón de la dicotomía de la vida, iniciando desde los afrontamientos reales que deben considerar en el momento de iniciar y a su vez, realizar más allá que como requisito académico, como diversión y amor al quehacer profesional, su práctica en instituciones educativas de Pasto, que sean capaces de visualizar un solo objetivo desde la ética profesional, “servir a la comunidad bajo sus aprendizajes teóricos y prácticos amen de solucionar problemas sociales, desde las diferentes perspectivas que proporciona la profesionalización en trabajo social”.

Citando a Anderson, “si en cierta medida las tareas críticas de desarrollo están siempre presentes en la vida de la persona y se vinculan directamente entre sí” (1994. p. 253); estas realidades críticas en procura del desarrollo humano, serían más llevaderas si desde la educación como principal herramienta de perfeccionamiento de vida, hombres y mujeres se preparan para una intervención académica desde los pilares del conocimiento expresados por Delors, para afrontar estas realidades, antes de que se traduzcan en crisis, que de una u otra forma afectan nuestros estilos de vida.

Una propuesta a la academia

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social, define la profesionalización en Trabajo Social como la profesión que:

Promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas, y el fortalecimiento y la liberación del pueblo, para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentales para el Trabajo Social. (FITS, 2000).

Instituciones de educación superior en Colombia de acuerdo alineamientos legales del ente rector en educación a nivel nacional, vienen preparando profesionales idóneos en los saberes de la profesionalización en esta área del saber. En consecuencia, la Universidad Mariana de la ciudad de Pasto, ofrece a la comunidad vecina de la región el pregrado de Trabajo Social bajo los siguientes principios:

El programa de Trabajo social, dirige los procesos de formación de los futuros profesionales hacia el conocimiento e intervención en las múltiples y complejas relaciones entre las personas y los contextos de los que forman parte. Los Trabajadores Sociales tienen como misión el desarrollo del pleno potencial de las personas, procurando con ello el enriquecimiento de sus proyectos de vida, por lo anterior estos profesionales son considerados agentes de cambio en la sociedad y en la vida de las personas, familias y comunidades en las que intervienen. El sello particular que otorga la Universidad Mariana a los Trabajadores Sociales, impregna en ellos ideales humanísticos y democráticos, así como la formación basada en valores como el respeto, la igualdad y la dignidad de las personas. (Universidad Mariana, s.f.).

El objetivo del programa es:

Formar Trabajadores Sociales con un perfil disciplinario e interdisciplinario orientado hacia la construcción de procesos de investigación, formulación, gestión y evaluación de proyectos de desarrollo social en los campos del bienestar familiar y comunitario, de tal manera que les permita aportar en la atención de problemas, necesidades y la intervención para el fortalecimiento del potencial humano de los diferentes sectores poblacionales. (Universidad Mariana, s.f.).

En el programa de estudios se han definido diez semestres académicos, en el área de formación profesional se tipifica una subárea denominada práctica social, en esa línea, a partir del octavo semestre se desarrolla una temática definida como practica social I, II y III, en la que se efectúan salidas de campo a instituciones académicas, sociales, entre otras; de acuerdo a lineamientos y acuerdos interinstitucionales que la Universidad haya firmado, con el ánimo de practicar los saberes científicos adquiridos en la formación y ponerlos al servicio de la comunidad que así lo requiera; no obstante desde mi experiencia como docente universitaria y sobre todo en mi praxis como asesora de la práctica que efectúan los educandos Universitarios de la Universidad Mariana, he podido analizar que si bien los estudiantes tienen una gran capacidad académica y se han preparado para servir con compromiso humano, también existe una debilidad

en las competencias emocionales necesarias para afrontar la realidad compleja que infiere el hecho de la práctica profesional. Lo que los hace vulnerables a un acto del error.

Consideremos el concepto y aplicaciones de la práctica social universitaria en Trabajo social:

Las Prácticas en las Escuelas Universitarias de Trabajo Social tienen como objetivo general el conocimiento de la realidad social en que nos encontramos inmersos. Este conocimiento se concreta en dos vertientes, así: De una parte, el conocer la relación dinámica que se establece entre las necesidades de la población en general y los recursos que la propia sociedad posibilita y de otra parte, la preparación profesional que para intervenir en esa realidad social ha de tener el Trabajador Social y que comprende todo el sistema de métodos y técnicas de trabajo. (Pérez, Pérez, Gómez y Munuera, 1989, p. 145).

La cita expresa el objeto de la práctica social, es decir, cómo generar conocimiento de la realidad social actual desde los recursos de la sociedad y la preparación intelectual del estudiante para intervenir las realidades comunitarias; Domínguez (2006), en el trabajo “La formación para la práctica del trabajador social” contempla que:

(...) la formación para la práctica profesional es un tema recurrente y abierto entre los trabajadores sociales, ha ocupado y ocupa un lugar de relieve dentro del proyecto educativo, de la Institución Nuestra Señora del Camino. Distintas circunstancias han hecho posible que a lo largo de su trayectoria la experiencia de formación para la práctica haya sido especialmente cuidada, reconocida y en consecuencia, bajo sucesivos estudios, análisis, revisiones y adaptaciones. (p. 3).

Entonces, nótese que práctica profesional como área de estudio del programa Trabajo Social, es un tema importante de estudio y análisis de los intelectuales universitarios y debería ser objeto como dice el texto de análisis y revisiones en sus componentes temáticos para realizar posibles adaptaciones. Ya que es esto lo que mueve este análisis interpretativo, plantear insumos que desde la experiencia en la práctica estudiantil aporten a mejorar la preparación de los estudiantes antes de afrontar la práctica social en las instituciones educativas de la ciudad.

4. La práctica social: un mundo nuevo para crear

“Siempre he sentido un especial cariño y respeto a la institución de la Universidad, que para mí simboliza la escuela de la vida. Sinceramente creo que es una de las Instituciones más hermosas e importantes que existen”

(Simó Algado y Thibeau, 2007, p. 3)

Con el cariño y satisfacción que ocupa el ejercicio profesional del Trabajador Social, se ofrece a la comunidad educativa del programa Trabajo Social de la Universidad Mariana la propuesta denominada la práctica social, un mundo nuevo para crear, resultado de un análisis situacional y reflexivo de cada uno de los componentes, que gravitan alrededor del ejercicio universitario en la práctica social, con un agregado pedagógico, enfatizado en la educación humana integral propuesta por Delors, en los cuatro pilares de la educación, capaz de modificar los pensamientos, sentimientos y conducta de los estudiantes en el contexto de práctica.

Hay que anotar que la práctica social está concebida en los planes de estudio de la Universidad Mariana de manera formal, sin embargo, los componentes como se demostró, no son lo suficientemente relevantes académica ni personalmente para los estudiantes. En consecuencia, nace esta propuesta desde los siguientes términos:

- Las prácticas sociales universitarias, deben enmarcar sus esfuerzos académicos en preparar al estudiante para hacer inserción efectiva en la sociedad, iniciando desde las instituciones educativas.
- Las prácticas profesionales se deben planear desde las experiencias emocionales que los estudiantes hayan acumulado en este menester.
- Las prácticas profesionales procuran que el alumno conozca y practique las técnicas que tiene que desarrollar como futuro profesional, pero además de esto, deben ser un escenario para el fortalecimiento emocional del educando.
- Las prácticas profesionales se deben plantear desde el contacto directo con la realidad, en el momento coyuntural y estructural que la comunidad esté viviendo.
- Las prácticas profesionales académicamente deben reconocer al estudiante como el agente de cambio y principal actor del escenario intervenido.

Insumos académicos:

- Competencias básicas en el afrontamiento de conflictos emocionales personales y comunitarios.
- Aproximación investigativa a la realidad social del contexto de práctica, necesidades, costumbres, historia. Que promueva el conocimiento intelectual y humano del sector.
- Competencias en el manejo de habilidades personales y sociales.
- Competencias cognitivas emocionales de autoestima, comunicación y estrés laboral.
- Trabajo multidisciplinario con las áreas de psicología, sociología y filosofía, que prepare a los estudiantes para afrontar el cambio.
- Demás componentes de cátedra de la academia.

Reconociendo las experiencias pasadas:

- Los cambios en estilos de vida académico de las aulas a contexto de práctica, sujetan emocionalmente al estudiante a vivir crisis y circunstancias que deterioran su rendimiento académico y calidad de vida.
- Los instrumentos utilizados por los docentes tutores son un potencial académico que la práctica profesional debe retomar como principio académico.
- Los educandos no tienen los insumos cognitivos para confrontar la crisis.

La práctica profesional deberá ser reconocida por el estudiante como la opción académica de corte social que promueve su desarrollo profesional, por medio de un aprendizaje práctico; fundamental para el trabajador social, motivando la ampliación de la estructura cognitiva en el dominio del cambio en escenarios múltiples, aplicación social de las herramientas educativas, variedad e innovación de metodologías y modelos de acción experimentales. Solo entonces, la práctica social-profesional será para el estudiante un aprendizaje significativo, un mundo nuevo por crear.

5. Conclusiones

Dicotomía entre práctica profesional e impacto emocional

“ocúpate constantemente en conocerte y ser tú mismo; siempre encontraras en ti algo nuevo, que te ayudara a desarrollar plenamente todas tus potencialidades. No trates nunca de aparentar lo que no eres”

Pedro Poveda.

Acción dicotómica. La realidad: estudiantes con temores, que inhiben el potencial académico, frustrando la capacidad de crear, forjando un problema académico para las docentes que deben ajustar instrumentos valiosos al devenir académico en la práctica, como el trabajo de campo para exhortar la labor estudiantil. Estudiantes en crisis circunstanciales con temor al cambio, con dificultad para asumir nuevas realidades académicas fuera de las aulas de clase. Estudiantes con dificultades emocionales que obstaculizan el desarrollo de la práctica social, deteriorando la imagen de la Universidad y el proyecto futuro, estudiantes con pensamientos irracionales, que cumplen la práctica como un requisito académico más para optar por un título profesional.

Esta realidad ha sido cuestión de análisis en investigación, desde la teoría, entendida como un proceso académico de cambio, de mutación entre las aulas y la inserción estudiantil en la población que presentan debilidades y necesidades poblacionales, en las que urge una intervención desde los saberes del trabajo social, un escenario donde los practicantes sean los actores principales de cambio, con seguridad emocional y los instrumentos cognitivos necesarios para afrontar el cambio, la crisis. Entonces, solo entonces el alumno será el responsable de su propio aprendizaje, en escenarios múltiples, indistintamente de la condición social, requisitos de práctica y/o justificaciones académicas. Estudiantes inmersos en el aprendizaje significativo gestando “su” práctica, en procura de prestar un servicio basado en la calidad. Existirá entonces un aprendizaje “práctico” en el campo, como una habilidad fundamental para el estudiante trabajador social, donde haya un ejercicio de los saberes académicos al servicio de la población, sin obstáculos emocionales que impidan su labor.

Entonces, la práctica social de la profesión en trabajo social será un proceso más de aprendizaje en el que el estudiante desarrolle su sello de propiedad e identidad profesional, una escuela complementaria para el aprendizaje teórico, recibido en las aulas de clase.

6. Conflicto de intereses

La autora de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Anderson, R. (1994). *La conducta humana en el medio social: enfoque sistémico de la sociedad*. Gedisa Editorial.
- Bolinches, A. (1996). *El Cambio Psicológico. Un camino para la superación personal*. DEBOLSILLO.
- Bowler, P. y Morus, I. (2007). Introducción: Ciencia, sociedad e historia. En: *Panorama general de la ciencia moderna* (pp. 1-27). Madrid: Crítica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Correo de la UNESCO.
- Diccionario Soviético de Filosofía. (1965). Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos. Recuperado de <http://www.filosofia.org/enc/ros/cambio.htm>
- Domínguez, M. (2006). La formación para la práctica profesional del trabajador social. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2002396.pdf>
- Diccionario interactivo ABC. (2007-2015). Recuperado de <http://www.definicionabc.com/general/interactivo.php>
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. Nueva York: W.W. Norton.
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS). (2000). Definición del Trabajo Social, Asamblea General de Montreal (Canadá). Recuperado de www.lfsw.org
- Mayor, F. (2010). La paz es el camino. Recuperado de www.fund-culturadepaz.org/spa/03/2010/FMZ_UNED_feb2010.pdf
- Pérez, L., Pérez, C., Gómez, F. y Munuera, F. (1989). Reflexiones sobre las prácticas de Trabajo Social. *ESC. U. de Trabajo Social*, (2), 143-157.
- Poveda, P. (2003). *El poder de la autoestima: como potencializar este importante proceso psicológico*. México: Paidós.
- Simó Algado, S. y Thibeau, R. (2007). La torre de marfil: educación para el mundo contemporáneo. *Revista Informativa de la Asociación Profesional Española de Teraputas Ocupacionales*, 41, 57-68.
- Universidad Mariana. (s.f.). Programa de Trabajo Social. Recuperado de www.unimar.edu.co
- Vázquez, A. (2007). *Psicóloga Clínica*. San Juan, Puerto Rico.

Reflexión sobre víctimas de minas antipersonales a partir de las emociones, el sentido de vida y su contexto familiar *

Fecha de recepción: 10/03/2015
Fecha de revisión: 14/05/2015
Fecha de aprobación: 11/08/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ **Para citar este artículo:** Rosero, L., Mora, L. y Rosero, V. (2015). Reflexión sobre víctimas de minas antipersonales a partir de las emociones, el sentido de vida y su contexto familiar. *Revista Criterios*, 22(1), 293-305.

Luis Carlos Rosero García*✉
Luis Ferney Mora Acosta**
Víctor Hugo Rosero Arcos**

Resumen

La reflexión sobre las vivencias traumáticas en un grupo de personas víctimas de minas antipersonales, tiene como propósito el análisis de la relación a sus emociones, el sentido de vida y el contexto familiar. El texto permite develar que desde la subjetividad de cada víctima emergen emociones como el miedo, temor, rencor y alegría; de igual manera, es preciso reconocer el valor concedido al aspecto no ético en su proyecto de vida, al igual que las actitudes generadas en el contexto familiar, como apoyo, rechazo o comprensión.

Palabras clave: afectividad, crisis, emoción, familia, sentido de vida.

Reflection about landmine victims from their emotions, meaning of life and family context

Abstract

This article reflects on the traumatic consequences of those who have been victims of landmines, with the aim of analyzing their emotions, sense of life and the family context around them. The text can reveal that from the subjectivity of each victim emerge emotions like fear, anger and joy. It is needed to recognize the value given to the unethical aspect in their life project, as well as the attitudes of support, rejection and understanding that arise in the family context.

Key words: affectivity, crisis, emotion, family, sense of life.

* Artículo de Reflexión Resultado de Investigación. Se deriva de la investigación titulada: *Vivencias traumáticas en un grupo de personas víctimas de minas antipersonales*.

*✉ Magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño. Docente del Programa de Psicología, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lrosero@umariana.edu.co

** Magíster en Estudios Latinoamericanos-Filosofía. Docente del Programa de Psicología, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lmora@umariana.edu.co

*** Magíster en Educación, Universidad de Nariño. Docente del Programa de Psicología, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: vrosero@umariana.edu.co

Reflexão sobre vítimas de minas terrestres desde as suas emoções, sentido de vida e contexto familiar

Resumo

Este artigo reflete sobre as consequências traumáticas daqueles que foram vítimas de minas terrestres, com o objetivo de analisar as suas emoções, sentido da vida e do contexto familiar em torno deles. O texto pode revelar que a partir da subjetividade de cada vítima emergem emoções como medo, raiva e alegria. É preciso reconhecer o valor dado ao aspecto antiético em seu projeto de vida, bem como as atitudes de apoio, rejeição e compreensão que surgem no contexto familiar.

Palavras-chave: afetividade, crise, emoção, família, sentido da vida.

1. Introducción

El presente artículo representa la huella que ha dejado en los autores el ejercicio hermenéutico con relación a las categorías emociones, contexto familia y sentido de vida, presente en un grupo de personas víctimas de minas antipersonales.

Para tal efecto, es importante valorar las vivencias de las personas que han afrontado la experiencia inolvidable asociada a la explosión de minas antipersonales, fruto del conflicto armado que se vive en Colombia desde hace aproximadamente sesenta años, y que ha dejado graves repercusiones a nivel social, educativo, político, económico y psicológico, según la reseña histórica establecida por Castro (2005). En estas personas es posible acceder a los relatos experienciales que han hecho sobre la expresión emocional asociada a la vivencia traumática, el sentido de vida y el contexto familiar en el cual transcurre su cotidianidad.

Para tal efecto, la categoría central que orienta la discusión es el trauma, que se entiende bajo la concepción freudiana de la metapsicología como un proceso en el cual el sujeto se ve inundado por los acontecimientos procedentes del exterior, superando así las capacidades que tiene el yo para desarrollar procesos de adaptación ante los estímulos procedentes del mundo, que en este caso tienen que ver con la explosión de las minas antipersonales. Sobre el tema, uno de los autores que ha abordado el concepto de trauma es Brainsky (1993), quien lo ubica como uno de los referentes de tipo económico en la estructura teórica del psicoanálisis, definiéndolo como “una inundación de estímulos al yo en la unidad de tiempo” (p. 44). Para efectos de considerar el impacto que produce el trauma en la personalidad del sujeto, Brainsky (1993) propone que se debe tener en cuenta tanto la intensidad como la violencia del estímulo, lo cual deberá cruzarse con la “relativa debilidad o fuerza del yo” (p. 44).

De esta manera, además de la vertiente energética y económica (Freud, 1923); un evento traumático en su máxima extensión produce efectos de tipo dinámico, en tanto el sujeto se ve afrontado a todas las vertientes del conflicto, sea

consigo mismo o con los demás, ante las nuevas perspectivas de vida que surgen en su existencia. Para ello, es preciso revisar lo que ocurre con acontecimientos sorpresivos e inesperados como son “accidentes, eventualidades bélicas, etc., en las que la persona no ha tenido tiempo de utilizar la angustia como una señal de alarma” (Brainsky, 1993, p. 44). Según el autor, puede establecerse como un acontecimiento de tipo bélico, las explosiones de minas antipersonales, con todas las repercusiones físicas y psicosociales que traen consigo.

El trauma experimentado por las personas que viven el acontecimiento de la explosión de una mina antipersonal, permite abordar los tres tópicos de trabajo, esto es, las emociones asociadas al evento, el contexto familiar en el que se circunscribe la vida de los sujetos y el sentido de vida que enmarca la existencia humana.

2. Una aproximación al sentido de vida

Con relación a la categoría del sentido de vida, que para efectos del presente texto se trabaja a partir de la reflexión de Viktor Frankl y del análisis existencial que hacen autores como Ludwig Binswanger, Pierre Nicole, Karl Jasper, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre, Martin Buber y Franz Brentano, entre otros, el sentido de vida es comprendido por Frankl como:

El deseo del hombre de hallar y dar sentido a su vida, o lo que es lo mismo, a las situaciones cotidianas que la vida va poniendo frente al hombre. He llamado a esta necesidad humana, la más humana de entre todas ellas con el nombre extraído de la psicología motivacional: el deseo de significado. (Frankl, 1991).

A partir de lo anterior, las vivencias que se experimentan en la vida de los sujetos producen un nuevo significado a la vida y con ello a las acciones que se llevan a cabo, lo cual posibilita buscar un propósito en la existencia.

Como antecedente a la construcción del concepto de sentido de vida desde la logoterapia debemos retomar las tesis propuestas por las corrientes existencialistas con sus profundos interrogantes acerca de: dolor, hambre, angustia, vida, muerte, entre otros, así como el análisis de la existencia concreta de cada individuo y sus particularidades. Cabe señalar que dentro del existencialismo se hace una reflexión sobre la angustia, según la cual una vez se manifieste en el ser humano, produce una crisis existencial marcada por la impotencia, la desesperanza y un sentimiento de culpa. Sin embargo, la angustia misma es capaz de producir en las personas una toma de conciencia de su propia humanidad.

Otro de los referentes existencialistas fue Heidegger, quien postuló que el ser humano tiene las cualidades de ser consciente de sí mismo, siendo el único que se cuestiona por su propia existencia y su relación con los otros seres que se encuentran en su mundo; para el caso de las personas que han experimentado la explosión de minas antipersonales, y que han sido víctimas en tal acontecimiento vital, comienza un proceso de reflexión profunda con relación a su existencia, donde las respuestas son únicas, superando incluso lo establecido en un contexto social.

Para Frankl (1994, citado en García-Alandete, Gallego-Pérez y Pérez-Delgado, 2009), cuando se refiere al sentido de vida, afirma que:

El experimentar que la vida propia tiene sentido es, para este autor, la fuerza motivacional fundamental del ser humano y condición de la autorrealización personal. El logro de sentido se asocia positivamente a percepción y vivencia de libertad; responsabilidad y autodeterminación; cumplimiento de metas vitales; visión positiva de la vida, del futuro y de sí mismo; y autorrealización. (p. 447).

De lo anterior se puede inferir que en su existencia el ser humano logra encontrar significado a sus vivencias, en la medida en que las mismas resignifiquen las situaciones dolorosas que han experimentado en el transcurso de su existencia o en un evento en particular.

Frankl, citado por Mariñez (2003, p. 20), afirma que “vivimos una época en que es creciente la difusión del complejo de vacuidad, lo que es mejor, de vacío existencial”. Es decir, una época en la cual están presentes múltiples conflictos sociales, económicos, políticos y culturales, al igual que la vivencia de los acontecimientos propios de la guerra, el hambre, la indiferencia y junto a ello un acelerado crecimiento industrial y tecnológico, y de igual manera, la instrumentalización de la ciencia y la falta de comprender al ser humano en sus diferentes dimensiones. Todo ello, ha posibilitado que las personas se sumerjan en un sinsentido que los aleja de lo trascendente e importante que tiene la vida.

Es preciso mencionar que esta época de crisis existencial es producto de la pérdida de valores, la deshumanización y los diferentes conflictos. Cabe señalar que, el cambio en nuestras vivencias -en varias ocasiones- es tan impredecible e inesperado que produce la redefinición de nuestro proyecto de vida y posibilita que emerja la dimensión noética o espiritual, la cual devela los más profundos cuestionamientos que el ser humano se hace acerca de su existencia.

Por su parte, el concepto de angustia se puede generar en los sujetos víctimas de minas antipersonales a partir de las consecuencias que desencadena el conflicto armado que vive Colombia actualmente, trayendo consigo un cambio en los valores individuales e incluso sociales, al punto que en estas personas, la vida puede llegar a perder su sentido.

De lo anterior, se establece una relación con la familia como red de apoyo, y a la vez los demás sistemas que ofrecen apoyo social a la población víctima de minas antipersonales.

3. Hacia una reflexión del contexto familiar

Dentro de esta aproximación teórica reflexiva y epistemológica, es importante llevar a cabo la disertación con relación a la categoría de contexto familiar. Por lo tanto, se recurre, en primera instancia, a la teorización de algunos referentes sobre la temática.

Esta reflexión propende indagar distintas formas de revisar críticamente la categoría de contexto familiar. Ahora bien, si la familia se considera como objeto de estudio de las ciencias sociales y humanas, es conveniente tomarla como un todo de trasfondo complejo. Igualmente, es importante, mencionar que al realizar un paralelismo entre variables como sujeto, grupo social, de iguales, etcétera, se deduce que esta temática no se ha agotado ni tampoco acotado del todo.

Con respecto a la familia, ésta se entiende como la primera red de apoyo social que posee el individuo, amortiguadora de las tensiones que engendra la vida cotidiana, pero podrá ser, a menudo también, generadora de estrés en sí misma (Montero, 1997). Una familia que estructure a su interior dinámicas caracterizadas por ambientes de cooperación, de armonía entre sus integrantes, y a la vez que valore sus capacidades de adaptación, permitirá afrontar las frustraciones existenciales, que de todas maneras van a ocurrir en el diario vivir, con un sentido positivo y de realización personal.

Con relación al concepto de contexto familiar, Virginia Satir en su obra *Relaciones humanas en el núcleo familiar* (1991), concibe la familia como un micro contexto en el cual se dan circunstancias y acontecimientos con referencia a: poder, intimidad, autonomía, confianza y habilidad, de ahí que para los procesos comunicativos sean de vital importancia dentro de las dinámicas de nuestra cotidianidad. Igualmente, se debe considerar que la vida en familia depende precisamente de la valoración de los sentimientos y necesidades subyacentes a las situaciones familiares cotidianas.

Por lo tanto, dentro de esta disertación se puede manifestar que la familia se constituye en un hecho social universal, es decir, como un fenómeno que siempre ha existido en las diversas esferas de los entrelazados sociales. De por sí, se dice que existe gran diversidad de tipos de familia, al punto que, en su dinámica tradicional, es necesario el encuentro y relación de un hombre y una mujer que pretendan unir sus vidas y la construcción de un proyecto de vida común, lo cual ocurre a través del amor entre ellos o hacia los descendientes por parte de esa unión. De otro lado, la historia y la experiencia nos muestran que las personas nacen desde relaciones altéricas o de otredad, constituidas como el escenario para toda convivencia.

En este orden de ideas, el estudiar las diferentes características de los diversos sistemas en los cuales interactúan los seres humanos, lleva a pensar que la familia se constituye como una de las principales fuentes de socialización, dadas sus condiciones de organización, normas, imaginarios, creencias, y desde luego, por los subsistemas que la estructuran. Por lo tanto, todas las investigaciones aluden en que la familia se consolida como la primera situación de socialización. Es decir, su estructuración se presenta con demasiada anterioridad a su interacción con iguales y demás actores de cualquier otra situación de socialización.

Desde esta perspectiva, la familia se constituye como una primera unidad, conformada por integrantes poseedores de identidades propias, que van a cumplir papeles de diferente índole, dependiendo del género y edad. Entonces, la llegada de un ser humano a la familia, le confiere a ésta la calidad de "núcleo primario" (Satir, 1991). Es decir, el núcleo familiar se presenta como el soporte de todo sentimiento de afectividad y, por tanto, resulta de vital importancia para el desempeño de todo individuo. Y, es así, como desde las relaciones gratuitas que se dan entre sus miembros, la persona se introduce en la experiencia de sostener relaciones próximas y duraderas con el otro, siguiendo una línea en la cual se crean subsistemas de integración, que producen efectos bilaterales de determinación.

Entonces, dentro de esta disertación sobre la categoría de contexto familiar, se puede deducir que un acontecimiento deja, de algún modo, huellas en el entorno familiar y, que desde luego, propicia respuestas de diversa orden, que representan las modalidades que tienen para el afrontamiento en las circunstancias que viven en su contexto. Está por demás afirmar que las consecuencias físicas y psicológicas se presentan en la mayoría de los integrantes de la familia, quienes asumen el proceso del evento traumático en una forma corresponsable. La experiencia de la explosión de una mina antipersonal hace que en las familias se desencadenen mecanismos específicos de afrontamiento, que no podrían calificarse en forma positiva o negativa, sino como respuestas específicas, que dan cuenta de sus propias modalidades de resolver los avatares de la vida, con la característica genérica de ser una alternativa que se dirige a un acontecimiento que desborda la estructura psíquica y emocional de una persona o grupo víctima de minas antipersonales.

Por consiguiente, como resultado del evento de una explosión de una mina antipersonal que produjera algún tipo de mutilación o alteración corporal, las personas víctimas de estos acontecimientos pueden llegar a culpar a parientes o a integrantes cercanos, propiciando situaciones de conflicto al interior del contexto familiar; develando, a su vez, una serie de tensiones de tipo económico, de autoridad o poder, entre otras.

En este orden de ideas, se concluye que las familias que de alguna manera han vivenciado la explosión de una mina antipersonal pueden sufrir secuelas psicológicas, destacándose los obstáculos en las correspondientes interrelaciones comunicacionales al interior de las dinámicas de los subsistemas que estructuran la familia.

Por lo tanto, en el marco de esta textura de abstracción de sentido y significados de la información obtenida desde las fuentes convocadas en la presente disertación, es menester hacer alusión a algunos autores, entre ellos, Ares (2002), quien afirma que la familia es un sistema de relaciones que supera aspectos de consanguinidad o la simple suma de integrantes; pasa a ser la unión de personas que comparten un proyecto de vida de existencia común, en el que se establecen fuertes sentimientos de pertenencia, intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia, estableciéndose un compromiso personal entre los integrantes.

Igualmente, dentro de esta reflexión referente al contexto familiar, podemos deducir que la familia, permite tener en cuenta diversos modos de agruparse por parte de los integrantes para propiciar un entorno de coexistencia, mediado por sentimientos de afectividad y por la redefinición de un quehacer cotidiano; y es precisamente en el marco de un evento traumático donde pueden evidenciarse la reconstrucción del tejido humano que sostiene a una familia. En esa manera de socialización o si se quiere de convivencia familiar, aprehender significados, discursos y símbolos posibilita a los integrantes ejercer su capacidad de pensamiento.

En correspondencia con Rodríguez (2006) “la familia es un sistema compuesto por elementos que interactúan entre sí e integran un todo unificado para

“entregar un producto” que es la persona social” (p. 128). Desde esta perspectiva, la familia se constituye como una especie de célula social que transmite la cultura de generación en generación, siendo éste el rasgo distintivo que la constituye como determinante de sus integrantes y de ella como parte fundamental del contexto social.

En concordancia con las disertaciones anteriores, es posible expresar que la familia se consolida como una importante institución de reproducción sociocultural, en tanto represente el contexto donde emergen toda una serie de exigencias axiológicas. Es decir, el contexto familiar se concibe como el escenario en el cual se construyen y reconstruyen una gama de prácticas discursivas, lenguajes, significados y discursos sobre la existencia en general, asociados a las historias que han nutrido la especificidad de cada familia. Muestra de ello son las familias que debieron reorganizarse en términos de las jerarquías con que circula el poder, como en el caso de la muerte del padre, su convalecencia o discapacidad, por lo cual uno de los hijos asume nuevos roles y compromisos para los cuales no estaba preparado en el momento de la explosión, y que no tiene otra alternativa sino cumplir con la tarea asignada.

4. Acerca del afecto y las emociones: conceptos claves en la subjetividad

Con los referentes teóricos que se tienen a partir de los ejes de sentido de vida y contexto familiar, el eje que se convierte en modulador de ellos es el de afecto o emoción, que permite ingresar al mundo de los sujetos que han experimentado una situación traumática, que pone en juego sus repertorios de defensa y afrontamiento ante los cambios a nivel físico y psicosocial que se desprenden por la exposición a un evento catastrófico, tal y como ocurre ante un desastre natural, la intervención de grupos armados en los términos del conflicto bélico o el inicio de una discapacidad física, mental o sensorial de origen adquirido.

Ahora bien, para efectos del presente escrito se tomarán de manera equivalente los términos afecto y emoción, comprendiendo que tienen algunas diferencias dependiendo del enfoque psicológico desde donde se aborden, y a la vez según las precisiones que cada autor quiera concederles a uno u otro. De manera general, se puede afirmar que el afecto y las emociones son conceptos que han estado ligados explícitamente a las reflexiones de la psicología y del psicoanálisis, y lo son en tanto hacen parte del engranaje que posibilita pensar y reflexionar sobre la constitución de la subjetividad.

En lo relacionado con la Psicología, hay que hacer una consideración de las emociones y su relación con las motivaciones, tal y como lo plantean Morris y Maisto (2005):

La emoción se refiere a la experiencia de sentimientos como el temor, la alegría, la sorpresa y el enojo. Al igual que los motivos, las emociones también activan e influyen en la conducta, pero es más difícil predecir el tipo de conducta a la que dará lugar una emoción particular. (p. 289).

Ahora bien, con respecto a las emociones, tanto como ocurre con las motivaciones, queda claro que su principal característica es la de *empujar* a que el sujeto emprenda una acción, cualquiera que sea y en cualquier dirección,

sea con sentido de contribución a la cultura o de agresión a un congénere. Se trata, entonces, de un componente psicológico que interviene y a la vez matiza la experiencia humana, y por ello se ha hecho una distinción entre emociones primarias y emociones secundarias, dependiendo de la manera como intervienen en tales experiencias. Las emociones primarias son: felicidad, sorpresa, tristeza, miedo, repugnancia y enojo; y las secundarias son: resentimiento, condena, admiración y sufrimiento ajeno.

En general (acorde con los planteamientos de Alonso, Esteban, Calatayud, Alamar y Egido, 2006), se considera que las emociones primarias o básicas permiten que al afrontar una situación en particular, el resultado del proceso sea algo beneficioso para el sujeto, es decir, que contribuya al desarrollo de su repertorio comportamental. Por su parte, las emociones secundarias utilizan la estructura y los procesos de las emociones primarias, y conllevan a una valoración consciente e intencionada de la situación en que ocurren, desencadenando respuestas consideradas como “automáticas”; las emociones secundarias (también consideradas como complejas o derivadas) surgen de la combinación de las emociones primarias, como es el caso del resentimiento, que es la combinación de la tristeza y la rabia.

Ahora bien, con relación a las emociones secundarias, complejas o derivadas (Alonso et al., 2006) se pueden a su vez dividir en: 1. Emociones de condena: como es el caso del disgusto y el desprecio, en las cuales su característica es que se establecen al romper una regla social. 2. Emociones de autoconciencia: como ocurre en el caso de la vergüenza y la culpa, donde su característica es que se desencadenan cuando el sujeto se asume como responsable directo del rompimiento de una norma social. 3. Emociones de sufrimiento ajeno, cuyo ejemplo de mayor trascendencia es la compasión, caracterizada al surgir cuando se tiene consideración del daño experimentado por otra persona. 4. Emociones de admiración, cuyas características se expresan cuando se reconocen comportamientos ejemplares en otra persona.

A partir de la relación que se hace sobre las emociones, llama la atención que no aparezca el amor como una emoción primaria, aunque así lo sostienen la mayoría de autores que teorizan este tema (Morris y Maisto, 2005); y a la vez, es interesante ver que entre la lista de emociones primarias hay algunas como el miedo, considerado como emoción negativa. Estamos aquí en presencia de la complejidad humana en su esencia a partir de la consideración de las emociones, donde no es solo la biología la define como tal sino el contexto en que ocurre, las interacciones que la preceden y sobre todo, la historia personal del sujeto que vive una situación en particular con la consiguiente expresión emocional que ello conlleva.

Queda claro, para todo tipo de emoción, que no hay una forma homogénea de vivenciar las emociones, sino que estas se experimentan bajo variaciones en su grado de intensidad y a su vez que en su mayor parte se expresan de manera ambigua, siendo el sujeto que las vive quien tendría mayor claridad en su explicación, intensidad e intencionalidad. Por otro lado, su comprensión es bastante compleja y difícil de descifrar, ya que en la cotidianidad las personas

buscan ocultar los estados emotivos, más aún cuando estos son negativos, tal y como ocurre cuando la situación afecta directamente su valía personal o el juicio que se pueda hacer de la persona. Cuando se revisa lo que ocurre con las personas que presentan una discapacidad, se observa una tendencia marcada (de trasfondo cultural) a evitar que se manifiesten los estados emotivos asociados a su condición física o mental. Fenómenos sociales como la marginación, la segregación o la discriminación contribuyen a que esto ocurra, siendo cada sujeto el que decide la manera de regular o controlar la expresión de sus emociones o afectos.

En términos generales, será la percepción o el reconocimiento de los signos de angustia, lo que conlleva a que el sujeto tome cartas en el asunto con relación a sus emociones, provocando reacciones defensivas ante ellas, protegiendo de esta manera el juicio que los demás hagan de él. En el caso, por ejemplo, de una experiencia traumática o que afecte la integridad del sujeto, por afecciones de tipo orgánico o psicosocial, las emociones experimentarán el camino de la represión por parte del sujeto, quedando confinadas a un lugar de lo inconsciente lejos del trámite en sus relaciones interpersonales, produciendo efectos que solo más tarde podrán ser reconocidos, justo cuando el yo ya no logre contener la fuerza o empuje de las emociones.

A propósito del tema, el psicoanálisis tiene importantes aportes a estos avatares de las emociones o los afectos en la vida de los sujetos. En uno de sus libros considerados como de la historia del psicoanálisis, conocido como el *Proyecto de una psicología para neurólogos*, Freud (1895) asume una posición estrictamente biologicista de la vida psíquica, y ello obedece a su formación como neurólogo, siendo éste un texto que sostiene una hipótesis de tipo cuantitativa, esto es, expresando cambios en las magnitudes o cantidades (Q) de las energías procedentes de las partes que intervienen en un circuito neuronal. En el texto en mención tiene una referencia bastante interesante sobre el fenómeno del dolor, al afirmar que:

El sistema neuronal tiene la más decidida tendencia a la *fuga del dolor*. Vemos en ella una manifestación de su tendencia primaria a evitar todo aumento de su tensión cuantitativa (Q η) y podemos concluir que el dolor consiste en la *irrupción de grandes cantidades (Q) hacia ψ* ". (p. 221).

En la perspectiva del texto freudiano, se entiende que el proceso opera bajo una relación entre un sistema de sensación – recepción y otro sistema de carácter efector o motriz, donde el dolor representa una percepción de displacer por cuenta del incremento de los estímulos procedentes del exterior. Y justo aquí es donde puede también reconocerse la presencia del afecto en el circuito psíquico (que ocurre en el terreno de la conciencia, con profundas huellas en el sistema de lo inconsciente), como una energía que acompaña a la idea o su representación.

Un poco más adelante, en el mismo texto de Freud (1895), el autor sostendrá que luego de la experiencia con las dos vivencias más significativas para el recién nacido, como son la vivencia de satisfacción y la vivencia de dolor, los residuos que quedan "son los afectos y los estados desiderativos, que tienen en común el hecho de entrañar un aumento de la tensión cuantitativa en ψ , producido en el afecto por un desprendimiento repentino, y en el deseo, por sumación" (p. 232).

La presencia del afecto va a ser puesta en escena también en uno de los textos más sobresalientes de Freud, como es *La interpretación de los sueños* (1981), del cual vale la pena incluso retomar el epígrafe con el que se presenta ante la comunidad científica de la época: “*Flectere si nequeosuperos, acherontamovebo*” (p. 343), que a la letra la cita de Virgilio traduce “*Si no puedo conciliar a los dioses celestiales, moveré a los del infierno*”. Se trata de una afrenta y a la vez una comprometedor apuesta que hace el creador del psicoanálisis, al ubicar a lo inconsciente como el territorio que le sirve de margen en el cual va a moverse de forma permanente, tanto en la clínica de sus pacientes neuróticos como en la comprensión de los fenómenos culturales y sociales. Un Freud que reconoce que al aproximarse a lo inconsciente tendrá que enfrentar a los demonios psíquicos con las más grandes cantidades de energía afectiva.

En lo inconsciente es donde justamente moran los afectos recubiertos con diversos ropajes, que en la mayoría de los casos sucumben a la represión, y que la labor analítica o de desciframiento del sueño tendrá que poner en evidencia. Por ello, Freud (1981) afirmará de los afectos en el sueño, retomando una observación de Stricker: “En efecto, “cuando soñamos con ladrones y sentimos miedo, los ladrones son imaginarios, pero el miedo es real”, como cualquier otro afecto que en el sueño experimentamos” (p. 626). Por tanto, es posible afirmar que hay una conexión entre el afecto y la representación de una idea o un hecho cualquiera que sea, como por ejemplo entre la situación anecdótica de una escena de robo (real o no) y el afecto a ella concomitante, siendo el último el que va a ser dimensionado por el sujeto y conducido al trámite que le corresponde, dependiendo si es una vivencia placentera o por el contrario le representa displacer al sujeto, tal y como ocurre en el último caso con la situación traumática ocurrida con la explosión de una mina antipersonal.

Con justicia, puede afirmarse que el afecto experimentado en el sueño, tanto como el afecto que acompaña a una formación inconsciente (o formación de compromiso) como es el chiste, el síntoma, un olvido o una equivocación al hablar, por ejemplo, con toda su dimensión cuantitativa y cualitativa que le son característicos, es lo que también puede reconocerse en las experiencias traumáticas que ocurren con frecuencia en el marco del conflicto armado. Experiencia que Freud seguramente la pudo reconocer en los pacientes que llegaban con la sintomatología de una neurosis traumática, como la desencadenada con los hechos de la primera guerra mundial, donde un sujeto se ve expuesto a altas cargas afectivas de angustia y displacer.

Retomando el camino señalado por Freud, que estará en todos sus textos de reflexión social y cultural (como *Tótem y tabú*, *Psicología de las masas y análisis del yo*, y *El Porvenir de una ilusión*, entre otros), en la actualidad hay planteamientos que nos permiten comprender la manera en que los sujetos se las arreglan con los malestares de su época. El psicoanálisis, entonces, tendrá una manera particular de entender estos padecimientos, avanzando más allá de una lectura sesgada en la biología y la fisiología, y mucho menos en las ofertas farmacéuticas, sino que ingresa a la complejidad de lo inconsciente a partir de las coordenadas del deseo y las paradojas del goce subjetivo. Para ello, es importante retomar la posición que plantea el psicoanalista colombiano Héctor Gallo (2007), quien afirma que:

Frente a la cobardía moral –tristeza y depresión– tan común en el sujeto contemporáneo, el psicoanálisis no responde haciéndose cómplice de la solución ofrecida por la química farmacéutica, sino con una clínica de las afecciones del sujeto. El soporte teórico de esta clínica, es un debate entre lo pasional y lo intelectual, el cual trasciende una psicología de los sentimientos y descarta la fisiología de la emoción. En lugar de proponer técnicas de descarga emocional para recuperar el equilibrio perdido o de acudir a explicaciones genéticas, ambientales y neuronales del desbordamiento de las emociones, se toma la vía de las pasiones. El afecto no hay que entenderlo como una enfermedad del alma a combatir con la razón o, en su defecto, con un medicamento, sino como una gama de estados del ser que deben examinarse, caso por caso, en su aspecto pasional y teniendo en cuenta su relación con el deseo insatisfecho y la ética de un sujeto responsable de su posición en el mundo. (s.p.).

5. Discusión

Para el común de la gente, se menosprecia la experiencia emocional. No se le concede el valor que merece y sobre todo el que representa para cada sujeto, y sobre todo para aquellos que han experimentado una situación traumática, ya sea por la muerte de un ser querido, una amputación o lesión física, o cuando ocurren fenómenos naturales o sociales que alteran las condiciones de vida de las personas, las familias o las comunidades.

No obstante, lo que evidencia y se traduce en el contacto con personas que han experimentado la explosión de una mina antipersonal o que están expuestas a las consecuencias por las magnitudes psicosociales del conflicto armado, la emoción se convierte justamente en uno de los referentes que permite valorar el impacto de la situación traumática. Los relatos de las personas víctimas de una mina antipersonal, de una munición sin explotar, o de cualquier otro artefacto utilizado como instrumento para afectar o menoscabar al contendor, que finalmente conlleva consecuencias en la población civil, indican que en su testimonio, la carga emocional o de afecto asociado a la experiencia específica, que se encarga de darle el justo valor al acontecimiento experimentado.

Es más, el asunto de la emoción es la señal que se visibiliza cuando en el psiquismo de un sujeto se ha desencadenado toda la estructura de la angustia, entendida ésta como la expresión del displacer ante la experiencia traumática. Vivencia traumática (cuyo eje es el concepto de trauma), angustia y emoción/afecto serán el triángulo que permite comprender la representación que un sujeto arma del acontecimiento vivido; cada una de sus aristas tienen un valor que cada sujeto puede determinar. Con relación al trauma, éste representa un acontecimiento que supera las posibilidades defensivas y de contención que tiene el yo para asumir la función de protección y homeóstasis que se le asigna como tarea central; la angustia representa el proceso psíquico que vive el sujeto en cuestión y del cual hacia el exterior, se dirigen las señales cargadas de emociones y afecto.

No en vano, las emociones y afectos se encargan de representar el componente económico y dinámico de un proceso de gran complejidad para el sujeto, y que en este caso, a la manera del funcionamiento de la pulsión, se encargan de empujar o impeler a las acciones que él vaya a emprender, sea en un sentido de reparación, protección o salvaguarda de su condición anímica. Ese es, entonces,

lo que puede denominarse como lo *real* de la pulsión, de su condición única e irrepetible, de sus posibilidades de representar a un sujeto ante otro y respecto a sí mismo; de emociones o afectos que son reales porque contienen la alegría, la tristeza o el miedo que emerge ante eventos traumáticos; y a la vez emociones o afectos que permitirán nuevas posibilidades de existencia para el sujeto.

Otro de los asuntos abordados en el presente texto tiene que ver con el sentido de vida, que desde una aproximación epistémico conceptual, se puede afirmar, concibe como una construcción experiencial, producto de los acontecimientos que a diario experimentamos, ya sean positivos o negativos, los cuales direccionan de manera significativa nuestros comportamientos.

Ahora bien, a partir de la explosión de artefactos como las minas antipersonales, se produjeron cambios significativos en los proyectos de vida de las personas, cambios que lograron redefinir su dimensión espiritual, al igual que sus valores.

Dentro de la reflexión planteada se despierta una dimensión noética en los proyectos de vida de las personas, lo cual posibilita encontrar su trascendencia ante las diferentes circunstancias de la vida que los agobia y vislumbrar a su vez una luz de esperanza en medio del camino que los conduce a hallar un sentido a la vida.

Dentro de estas consideraciones, la vida tiene un sentido que aunque resulte paradójico, emerge de las circunstancias más extremas y devela dimensiones nuevas, que incluso, hacen que se despierten en las personas nuevos valores actitudinales, creativos y experienciales, capaces de hacer valorar la vida misma como una experiencia maravillosa e inigualable.

De otro lado, el estudio permite afirmar que la familia es fundamental a la hora de afrontar un acontecimiento que ha dejado huella en nuestra existencia; por ello, el evento de una explosión de un artefacto como son las minas antipersonal, posibilitan que el núcleo familiar se reconstruya, generando nuevas dinámicas al interior del contexto familiar y produciendo a su vez interacciones más funcionales. Por lo anteriormente mencionado, es de vital importancia hacer alusión a la trascendencia del diálogo frente a un acontecer de esta magnitud y, que de esta manera, se resignifiquen algunas lógicas con relación a su proyecto de vida.

6. Conclusiones

En general, se puede decir que la familia desempeña un rol muy importante en el momento de fijar una caracterización individual de las personas, de ahí que los derechos y deberes, y en general, las diferentes dinámicas al interior de éste, propician un entorno agradable o por lo contrario generador de agudas tensiones personales y hacia el contexto. Es decir, un ambiente permeado de amor, consideración y, sobre todo, de comprensión hacia esos seres que han sido víctimas de minas antipersonal; o también puede desencadenar prácticas de segregación y aislamiento, así como de agudos rencores que se perpetúan a lo largo de las generaciones. Igualmente, es de relevancia manifestar que la familia, a partir de diferentes perspectivas teóricas, hace posible considerar diversos modos de organización y, también, de interacción, con la intención de construir y reconstruir contextos de convivencia y de existencia en general.

7. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Alonso, F., Esteban, C., Calatayud, C., Alamar, B. y Egido, Á. (2006). *Emociones y conducción. Teoría y fundamentos*. Barcelona, España: Attitudes.
- Ares, P. (2002). *Psicología de Familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Brainsky, S. (1993). *Manual de psicología y psicopatología dinámicas. Fundamentos de psicoanálisis* (4ta. ed.). Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.
- Castro, L. (2005). *En torno a la violencia en Colombia: una propuesta interdisciplinaria*. Cali: Universidad del Valle.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en búsqueda del sentido*. Barcelona, España: Herder.
- Freud, S. (1981). *La interpretación de los sueños* (4ta. ed.). Tomo I. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- _____. (1895). *Proyecto de psicología para neurólogos* (4ta. ed.). Tomo I. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- _____. (1923). *El yo y el ello*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Gallo, H. (2007). *Afecciones contemporáneas del sujeto*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
- García-Alandete, J., Gallego-Pérez, J. y Pérez-Delgado, E. (2009). Sentido de la vida y desesperanza: un estudio empírico. *Revista Universitas Psychologica*, 8(2), 447-454.
- Mariñez, A. (2003). *El sentido de la vida en la obra de Viktor Frankl*. Madrid, España: Entrelíneas.
- Montero, I. (1997). *Apoyo social y salud mental. Psiquiatría social y comunitaria I*. Madrid: ICEPSS.
- Morris, C. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez, B. (2006). Los métodos alternativos de solución de conflictos: una estrategia inteligente para facilitar la convivencia pacífica. *Revista Trabajo Social*, 3, 124-139.
- Satir, V. (1991). *Relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.

Criteria

El cuidador informal del adulto mayor de la ciudad de Pasto*

Fecha de recepción: 20/03/2015
Fecha de revisión: 14/05/2015
Fecha de aprobación: 30/11/2015

Eunice Yarce Pinzón *✉
Jacqueline Coral Botina**
Geraldine Lagos Chávez **
Katherine López Coral**

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Yarce, E., Coral, J., Lagos, G. y López, K. (2015). El cuidador informal del adulto mayor de la ciudad de Pasto. *Revista Criterios*, 22(1), 307-316.

Resumen

El objetivo de la investigación fue identificar las características del cuidador informal de adultos mayores según el nivel de dependencia en actividades básicas de la vida diaria. La investigación fue mixta, con un muestreo por conveniencia de 25 adultos mayores y 24 cuidadores informales. Se utilizó el Índice de Katz para evaluar la dependencia del adulto mayor, y la escala de Zarit para evaluar la sobrecarga del cuidador informal. Los resultados más importantes son: edad promedio de adultos mayores de 76 años; mayor proporción de mujeres (72 %) con dependencia severa en baño (48 %); dependencia moderada para alimentación (52 %); edad promedio de cuidadores informales de 50 años, con mayor proporción de mujeres (96 %); el 52 % presenta bajos ingresos económicos, al 32 % le afecta negativamente su relación familiar; el 64 % considera una dependencia del adulto mayor hacia el cuidador, y el 68 % de los cuidadores son considerados como únicos responsables del adulto mayor. En conclusión, las estrategias de Terapia Ocupacional deben estar dirigidas a la organización del tiempo, de acuerdo con el cumplimiento de necesidades para la ejecución de las actividades básicas de la vida diaria del adulto mayor, y el mejoramiento de los hábitos y rutinas tanto del cuidador como del adulto mayor.

Palabras clave: adulto mayor, cuidador informal, dependencia, sobrecarga.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Manual de Terapia Ocupacional orientado al bienestar del cuidador informal del Adulto Mayor*, desarrollada desde agosto de 2013 hasta noviembre de 2014, en el barrio Anganoy de la ciudad de San Juan de Pasto, departamento de Nariño, Colombia.

*✉ Terapeuta Ocupacional; Especialista en Gestión para el Desarrollo Empresarial; docente investigadora Universidad Mariana; integrante del grupo de investigación B.I.O.H., San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: euyapi15@hotmail.com

**Terapeuta Ocupacional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

*** Terapeuta Ocupacional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

**** Terapeuta Ocupacional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

The informal caregiver of the elderly in Pasto city

Abstract

The aim of the research was to identify the characteristics of the informal caregiver of older adults according to the level of dependence in basic activities of daily living, in order to provide management guidelines for occupational therapy. The investigation was mixed, with a convenience sampling of 25 seniors and 24 informal caregivers. Katz index was used to assess dependency of the elderly and Zarit scale for assessing informal caregiver overload. The most important results are: average age of adults over 76 years; greater proportion were women (72 %) with severe dependence for bath (48 %); 52 % moderate dependence for food; average age of informal caregivers 50 years, predominantly women with 96 %; 52 % have low income; 32 % is concerned negatively about their family relationships; 64 % creates a dependency of the elderly towards the caregiver and 68 % of caregivers are considered solely responsible for the elderly. In conclusion strategies for occupational therapy should be directed to the organization of time, according to the coverage needs for the implementation of the basic activities of daily living of the elderly, and improving the habits and routines of both the caregiver as the elderly.

Key words: elderly, informal caregiver, dependence, overloads.

Cuidadores informais de idosos na cidade de Pasto

Resumo

O objetivo da pesquisa foi identificar as características do cuidador informal de idosos, de acordo com o nível de dependência nas atividades básicas da vida diária, a fim de fornecer orientações de gestão para a terapia ocupacional. A investigação foi mista, com uma amostra de conveniência de 25 idosos e 24 cuidadores informais. O Índice de Katz foi usado para avaliar a dependência de idosos, e a escala de Zarit para avaliar a sobrecarga do cuidador informal. Os resultados mais importantes são: idade média dos adultos com mais de 76 anos; maior proporção eram mulheres (72 %) com dependência grave para o banho (48 %); 52 % a dependência moderada para alimentos; idade média dos cuidadores informais de 50 anos, predominantemente mulheres com 96 %; 52 % têm baixa renda; 32 % se sentem afetados negativamente por suas relações familiares; 64 % torna uma dependência quanto a o cuidador e 68 % dos cuidadores são considerados o único responsável para os idosos. Em conclusão estratégias para terapia ocupacional devem ser direcionadas para a organização do tempo, de acordo com as necessidades de cobertura para a execução das atividades básicas da vida diária dos idosos e melhorar os hábitos e rotinas, tanto o cuidador como os idosos.

Palavras-chave: idosos, cuidador informal, dependência, sobrecarga.

1. Introducción

El presente artículo da a conocer las características relacionadas con el nivel de dependencia del adulto mayor y la sobrecarga del cuidador informal que le brinda el apoyo. De acuerdo con esto, es importante señalar que las actividades básicas de la vida diaria durante el proceso de envejecimiento se van limitando, manifestándose declinaciones en el estado funcional del adulto mayor. Estos problemas de salud, son condicionantes de deterioro funcional, que de no ser tratados pueden conducir a situaciones de dependencia (Selva, San José, Solans y Vilardell, 1999).

Las actividades básicas de la vida diaria desarrolladas por el adulto mayor, en ocasiones pueden estar condicionadas por contextos y entornos que pueden favorecer o restringir el desarrollo de las mismas; de allí, la importancia que se le debe dar a las características del cuidador informal y al adulto mayor, relacionada con los aspectos culturales, personales, físicos, sociales, temporales y virtuales, que permitan ofrecer las orientaciones para el desempeño ocupacional del cuidador del adulto mayor.

Por otra parte, es importante reconocer la función del cuidador; de acuerdo con Rodrigues (2010), la carga y recompensa del cuidado a enfermos se divide entre cuidadores informales y formales. Los cuidadores informales son miembros de la familia, amigos o vecinos, que prestan cuidados en casa de forma no remunerada. Estos cuidadores asumen una considerable carga psicológica, física y económica. Los cuidadores formales son profesionales de la salud, que trabajan en instituciones o en la comunidad, y son compensados por el cuidado prestado. Para esta investigación se tomó como población a los cuidadores informales, ya que presentan unas características o necesidades particulares frente al manejo del familiar que se encuentra en un nivel de dependencia funcional.

Igualmente, se tuvo en cuenta que las cargas del cuidador están definidas por las largas jornadas de tiempo y la organización para coordinar las necesidades del enfermo; entre ellas, las tareas físicas para cuidarlo, además de las tareas cotidianas del hogar, los costos financieros -los cuales se ven alterados porque no pueden dejar de cuidar el enfermo y necesitan dinero para satisfacer sus necesidades básicas y así poder realizar el apoyo, impidiendo que pueda trabajar y proveer a su familia-, la carga emocional y los riesgos en la salud mental y general, que pueden desmejorar su calidad de vida, con consecuencias para el enfermo que cuida (Rodrigues, 2010).

El papel del cuidador como facilitador en los cambios del envejecimiento es de gran importancia, ya que contribuye al bienestar del adulto mayor, de ahí la importancia de orientar las pautas de manejo, no sin antes conocer las características funcionales del adulto mayor y la sobrecarga subjetiva y objetiva del cuidador, que van a determinar las necesidades para implementar estrategias de apoyo al cuidador, en la prevención del deterioro funcional del adulto mayor al igual que la prevención de enfermedades por sobreesfuerzo que puedan aparecer en el cuidador como consecuencia de su labor.

Las proyecciones demográficas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 1999) en el rango de 2013-2014, determinaron que en Nariño

la población de adultos mayores de 60 años en adelante es de 42.612 habitantes (Plan de Desarrollo Departamental “Nariño Mejor” 2012-2015); éste es un número significativo de adultos mayores que requieren de atención especial; ahora bien, para no descuidar el apoyo en la realización de las actividades de la vida diaria, generadas por deterioro del estado funcional y otras situaciones como limitación de tiempo a causa de roles y falta de conocimiento del cuidador para apoyar esta actividad, la Terapia Ocupacional se enfoca desde el área de la ocupación, concretamente en las actividades básicas de la vida diaria del adulto mayor (Ávila et al., 2010), teniendo en cuenta los contextos y entornos que rodea tanto al adulto mayor como a su cuidador, quien hace parte del núcleo familiar, y cabe agregar, no cuentan con recursos económicos suficientes para institucionalizar o pagar por servicios de personal especializado que proporcione un cuidado al adulto mayor.

2. Metodología

La investigación es de tipo mixto, e implicó un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos con el fin de responder al planteamiento del problema (Pineda y Alvarado, 2011) ; de allí que se realizaran descripciones detalladas de situaciones o experiencias específicas a través de narraciones, permitiendo planificar y ejecutar actividades que servirán como base y fundamento para la creación del manual dirigido al cuidador informal; herramienta que pretende informar al cuidador sobre el apoyo que debe brindar al adulto mayor en la realización de las actividades básicas de la vida diaria.

La población que participó en la investigación se relaciona a continuación: 24 cuidadores informales y 25 adultos mayores habitantes del Barrio Anganoy de la ciudad de San Juan de Pasto. Los criterios de inclusión del estudio incluyeron adultos mayores de 60 años, que tuvieran un cuidador informal, con residencia en el Barrio Anganoy y que firmaran el consentimiento informado (Ministerio de Salud, 1993).

Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista a través de instrumentos validados y estandarizados como es el Índice de Katz (Trigás-Ferrín, Ferreira-González y Meijide-Míguez, 2011), implementado para evaluar las actividades básicas de la vida diaria del adulto mayor, clasificando el grado de dependencia funcional en el domicilio y así poder conocer el nivel de apoyo que requiere el adulto mayor por parte del cuidador, quien desempeña una labor compleja, de la que se derivan aspectos como la carga o problemas físicos, mentales y socioeconómicos, que pueden afectar sus actividades de ocio, relaciones sociales, amistades, intimidad, libertad y equilibrio personal; estos aspectos se obtuvieron en la implementación de la Escala de Zarit (Alonso, Garrido, Díaz, Casquero y Riera, 2004).

El Índice de Katz: es una encuesta para evaluar las actividades básicas de la vida diaria del adulto mayor, que permite la clasificación del grado de dependencia en el domicilio del individuo y el nivel de apoyo requerido; fue creada en 1958 por un equipo multidisciplinario conformado por enfermeras, médicos, asistentes sociales, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas del el Benjamin Rose Hospital (Trigás-Ferrín et al., 2011).

El Índice de Katz se puede puntuar considerando los ítems individualmente, con un calificador de: Dependencia Leve, Dependencia Moderada y Dependencia Severa o Postrado.

Esta escala consta de dos niveles (dependencia o independencia), cuya medición puede ser por observación o por entrevista al paciente o su cuidador. Es un índice fácil de realizar y en poco tiempo; tiene buena consistencia interna y validez. Su concordancia con otros test que evalúan las actividades básicas de la vida diaria es alta. Además, “está validado en varios idiomas, países, entornos culturales y niveles socioeconómicos. Incluso algunos autores lo han utilizado para validar sus propias escalas” (Trigás-Ferrín et al., 2011, p. 13).

Escala de Zarit: (Álvarez, González y Muñoz, 2008) es un instrumento que cuantifica el grado de sobrecarga que padecen los cuidadores de las personas dependientes junto a aspectos como la carga o problemas físicos, mentales y socioeconómicos que experimenta el cuidador de la persona en situación de dependencia que pueden afectar sus actividades de ocio, relaciones sociales, amistades, intimidad, libertad y equilibrio personal.

En los últimos años se ha introducido diferentes versiones abreviadas de la Escala de Zarit, buscando disminuir el tiempo de entrevista, es decir, optimiza el tiempo tanto del entrevistador como del entrevistado; la versión de la Escala de Zarit de Bédard de Cribado Reducida, permite detectar la sobrecarga del cuidador con solo cuatro preguntas, y es una buena herramienta para detectarla en el ámbito de la atención informal del adulto mayor (Vélez, Fernández, Cardona, Segura y Ordoñez, 2010).

La información se almacenó en Microsoft Excel. Para describir al grupo de estudio en cuanto a variables analizadas y puntuaciones obtenidas en las pruebas, se utilizaron medidas en porcentajes.

3. Resultados

Los resultados comprenden las características sociodemográficas del grupo de cuidadores y adultos mayores, así como también la descripción del nivel de dependencia según las actividades básicas de la vida diaria de los adultos mayores. Igualmente, se describe los resultados de las preguntas realizadas a los cuidadores, útiles en el momento de determinar hacia dónde estarán dirigidas las estrategias desde Terapia Ocupacional, para favorecer el bienestar y organización de hábitos y rutinas de los grupos de estudio.

La población correspondiente a los adultos mayores es de 25 personas, de las cuales 18 son de género femenino, equivalente al 72 %, con un rango más sobresaliente entre las edades de 71-75 y 76-80 años; en el género masculino se evidencia un 28 %, donde prevalece un mayor número de personas entre las edades de 71-75, 76-80 y 81-85 años.

De los 25 cuidadores informales el 96 % son de género femenino, con un rango de edad más sobresaliente entre los 49 y 59 años de edad, mientras que solo se encontró un 4 % de la población de género masculino en edad de 50 años.

Con respecto al tipo de parentesco de los cuidadores informales con los adultos mayores se encontró: hijos, hijas, esposa, nieta, hermana y nuera, y el parentesco más sobresaliente es hija con un 76 % (n=19) de la población.

Se evidencia que el mayor rango de tiempo en años dedicados al cuidado del adulto mayor es de 1 a 3 y de 10 años a más con un porcentaje de 32 % cada rango; consecuentemente, se encuentra el rango de 7 a 9 años con un porcentaje de 16 %, un rango menor de 1 año corresponde al 12 %, y por último, se encuentra el rango de 4 a 6 años con un porcentaje de 8 %.

También es importante resaltar el número de horas dedicadas al cuidado, donde el mayor rango de tiempo en hora/día dedicados a esta actividad es de 20 horas en adelante, con un porcentaje de 84 %, seguida del rango de 12 a 15 horas correspondiente al 8 %, un rango menor de 4 a 7 y 8 a 11 horas correspondientes cada uno a un 4 %. El mayor tiempo en días/semana dedicados al cuidado del adulto mayor es de 7 días a la semana (88 % de la población), seguido de 5 días a la semana, equivalente a un 8 % y 6 días a la semana, correspondiente a un porcentaje de 4 %.

Con respecto al análisis del nivel de dependencia de las actividades básicas de la vida diaria del adulto mayor en estudio, se pudo establecer que en la población de 25 personas encuestadas, el 48 % (n=12) presenta una dependencia severa en la actividad de bañarse; seguido de un 28 % (n=7) con una dependencia leve y el 24 % (n=6) una dependencia moderada. En la actividad de vestido el 44 % (n=11) de la población presentan una dependencia leve, el 28 % (n=7) una dependencia moderada, y con un porcentaje igual se encuentra la dependencia severa. En la actividad de uso del inodoro el 72 % (n=18) presenta dependencia leve, el 20 % (n=5) dependencia severa y 2 personas correspondientes a un 8 % presenta dependencia moderada. En cuanto a traslado el 48 % de la población presenta dependencia leve para ejecutar esta actividad, el 28 % dependencia moderada y un 24 % dependencia severa. En cuanto a continencia urinaria, un 64 % de la población presenta dependencia leve, el 20 % dependencia severa, y el 16 % dependencia moderada. En la actividad de alimentación, un 52 % presenta dependencia leve, el 40 % dependencia moderada y el 8 % dependencia severa.

Para el análisis de los resultados en la aplicación de la Escala de Zarit a los cuidadores informales, se tuvo en cuenta solamente nueve preguntas, debido a la relevancia que tuvo para esta investigación; sin embargo, no se desconoció las respuestas de los cuidadores entrevistados para la elaboración del manual. Entre las respuestas se encuentra que el 40 % de los cuidadores refieren no tener tiempo para ellos mismos, debido al tiempo dedicado a su familiar adulto mayor. El 28 % dice estar agobiado casi siempre por intentar compatibilizar el cuidado de su familiar con otras responsabilidades como el trabajo o su familia. El 40 % de los cuidadores manifiesta que algunas veces se sienten enfadados cuando están cerca del familiar que deben cuidar, afectando su relación con él. Igualmente, el 32 % de los cuidadores respondieron que casi siempre el cuidar de su familiar afecta negativamente la relación que tiene con otros miembros de su familia, ya que se reduce el tiempo que les puede dedicar; eso se debe a que el 64 % de los cuidadores piensa casi siempre, que su familiar adulto mayor depende

totalmente de él, lo cual está en concordancia con el resultado obtenido (68 %) de los cuidadores, quienes piensan que casi siempre su familiar lo considera como la única persona que lo puede cuidar.

En este orden de ideas, aparece como resultado un 52 % de la población encuestada, expresando que casi siempre no tienen suficientes ingresos económicos para los gastos de su núcleo familiar y mucho menos para cubrir las necesidades del adulto mayor que está bajo su cuidado. Por otra parte, se observa que el 28 % de los cuidadores opinan, casi siempre, que deberían hacer más por su familiar, y el 48 % que piensa que podrían cuidar mejor al adulto mayor.

4. Discusión

Se han realizado muchos estudios para determinar el proceso de envejecimiento frente al desempeño de las actividades de la vida diaria básicas e instrumentales (Acosta y González-Celis, 2010), así como las orientadas hacia el ocio y uso de tiempo libre, habilidades que podrían predecir el nivel de dependencia, limitaciones y necesidades de apoyo para propuestas de atención a esta población.

Las ejecuciones de las actividades básicas de la vida diaria de los adultos mayores están ligadas a la edad y al estado de salud, determinando así el nivel de dependencia que presentan, que en muchas ocasiones se limitan, por ello es necesario el apoyo de un cuidador.

Diferentes estudios toman los rangos de edades de 60 años en adelante de los adultos mayores para indagar acerca de las necesidades y situaciones que se presentan en esta etapa de la vida, como es el caso de la investigación: “Relación entre los problemas de salud de los mayores dependientes y la formación de los cuidadores informales” (Guerra y Zambrano, 2013), en la cual se determina la edad de 60 años como rango menor y 100 años el máximo rango.

Otra situación semejante se presenta en la investigación “El cuidador y el enfermo en el final de la vida, familia y/o persona significativa” (Rodrigues, 2010), en donde se considera que las intervenciones con cuidadores son esenciales para identificar las necesidades básicas de adulto mayor e implementar un plan de intervención ajustado a cada situación en particular, donde generalmente el cuidado del adulto mayor está delegado, en gran porcentaje, al género femenino, correspondiente a un 96 % en la población participante de esta investigación y en un 75 % según lo encontrado en el estudio.

Otra característica del cuidador informal (Guerra y Zambrano, 2013) es que los roles presentes en el cuidador son de conyugue/pareja, hijo(a) o algún familiar, con mayor predominio del parentesco primario de hijo(a), situación semejante a la encontrada en el presente estudio con un porcentaje de un 76 % de la población participante; también se evidencia que el rango de edad más prevalente en cuidadores informales se encuentra entre 49-59 años, reafirmando esta característica con un porcentaje del 40 % según los datos obtenidos en la investigación. Igualmente, plantea que un gran porcentaje de cuidadores refieren la necesidad de formación para cuidar mejor del adulto mayor; lo anterior se

relaciona con la investigación, donde los cuidadores afirman que podrían cuidar mejor a su familiar si tuvieran los conocimientos para hacerlo.

Según refiere Larrañaga et al. (2009), para algunos cuidadores el cuidado castiga su salud y subrayan especialmente el coste físico derivado de cuidar, sienten que su salud se resiente y debilita debido al esfuerzo y cansancio derivado de las tareas de cuidar a una persona no autónoma. Las esposas cuidadoras manifiestan especial afectación de su estado anímico, refieren sentir tristeza, depresión y desesperanza; también desgaste físico al tener que: movilizarlos, llevarlos y mantenerlos en la ducha. La conflictividad familiar se genera por la decisión de quién debe cuidar y cómo debe hacerlo, así como también por la carencia de un tiempo propio para esta actividad.

De acuerdo con Rodrigues (2010), los cuidadores informales manifiestan que casi siempre se sienten agobiados por intentar compatibilizar el cuidado de su familiar con otras responsabilidades (trabajo, familia); además, consideran que casi siempre no tienen suficientes ingresos económicos para los gastos que genera el cuidado de su familiar, la familia u otros gastos. En la investigación estos factores se evaluaron obteniendo un resultado del 28 % de cuidadores que manifiestan sentimiento de agobio y un 52 % que no tienen suficientes ingresos económicos.

Otro aspecto a tener en cuenta en la investigación es que los cuidadores correspondientes al 32 %, respondieron que casi siempre el cuidar de su familiar afecta negativamente la relación que tiene con otros miembros de su familia, algo muy similar refiere Rodrigues (2010), que indica que el cuidar del adulto mayor compromete la estructura familiar, que lleva al desequilibrio, generando conflictos, distanciamiento y alteración en la vida familiar.

Es importante tener en cuenta, que un gran porcentaje de cuidadores plantean que necesitan formación para cuidar mejor del adulto mayor (Guerra y Zambrano, 2013), aspecto que se relaciona con la investigación, donde los cuidadores afirman que podrían cuidar mejor a su familiar, si ellos tuvieran mayor conocimiento acerca de cómo brindar apoyo en las necesidades básicas del adulto mayor.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace visible la importancia de crear un Manual de Terapia Ocupacional orientado al bienestar del adulto mayor y cuidador informal, que apoye al cuidador frente a su labor y que a la vez, sirva para promover el cuidado de su propia salud, y brinde estrategias para facilitar una mejor calidad de vida al adulto mayor, lo cual concuerda con lo referido por Banda, Ibarra, Vásquez y De los Reyes (2012), donde el problema de cuidar un adulto mayor en casa es que las familias no están enseñadas a tratar al adulto mayor, lo que origina deficiencia en la calidad del cuidado. Si se quiere realmente conseguir que las personas mayores alcancen la edad avanzada con calidad de vida, son necesarias intervenciones de prevención con materiales de apoyo dirigidos no solo al adulto mayor, sino también a los cuidadores, con el propósito de prepararlos para brindar cuidado de calidad al adulto mayor cuando lo requiera. Todos los factores encontrados pueden variar según la población, pero son determinantes para el desarrollo de propuestas de atención para esta población en particular.

5. Conclusión

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación, la clasificación del Índice de Katz muestra que 12 personas correspondientes al 48 % de la población encuestada, presenta dependencia leve en las actividades básicas de la vida diaria, mientras que un 36 % presenta dependencia moderada y un 16% dependencia severa para ejecutar dichas actividades; teniendo en cuenta lo anterior, se puede concluir que las actividades de baño, vestido, traslado, alimentación están más comprometidas en la población encuestada, por lo cual las estrategias deben estar dirigidas a atender estas necesidades, con el fin de lograr un bienestar para el adulto mayor y para el cuidador informal.

Con respecto a las características de los cuidadores informales al aplicar la Escala de Zarit, se observó que la gran mayoría tiene dificultades en tiempo e ingresos económicos para cuidar a su núcleo familiar aparte del cuidado que deben ofrecer al adulto mayor; ya que en su gran mayoría son mujeres hijas de los adultos, quienes deben asumir esta función y se encuentran con necesidades de formación para brindarle un mejor cuidado a su familiar dependiente. Por lo tanto, las estrategias desde Terapia Ocupacional deben estar dirigidas a la organización de tiempo de acuerdo al cubrimiento de necesidades frente a la ejecución de las actividades básicas de la vida diaria, con miras a mejorar los hábitos y rutinas tanto del cuidador como del adulto mayor, de manera que pueda participar de su vida familiar con los otros roles que posee, además de ser cuidador informal.

6. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Acosta, C. y González-Celis, A. (2010). Actividades de la vida diaria en adultos mayores: la experiencia de dos grupos focales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 393-401.
- Alonso, A., Garrido, A., Díaz, A., Casquero, R. y Riera, M. (2004). Perfil y sobrecarga de los cuidadores de pacientes con demencia incluidos en el programa ALOIS. *Atención Primaria*, 33(2), 61-68.
- Álvarez, L., González, A. y Muñoz, P. (2008). El cuestionario de sobrecarga del cuidador de Zarit. Cómo administrarlo e interpretarlo. *Gaceta Sanitaria*, 22(6), 618-619.
- Ávila, A. et al. (cols.) (2010). *Occupational Therapy practice framework: Domain and process [Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso]* (2da. ed.). [Traducido por American Occupational Therapy Asociation. Recuperado de <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>
- Banda, O., Ibarra, C., Vásquez, G. y De los Reyes, L. (2012). Calidad del cuidado del adulto mayor en escenario no institucionalizado. *Cultura de los cuidados*, 9(18), 60-67.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (1999). Proyecciones anuales de población por sexo, según grupos quinquenales de edad 1985-2015. Recuperado de <http://www.dane.gov.co>

- Gobernación de Nariño. (2012). *Plan de desarrollo departamental “Nariño Mejor” 2012 – 2015*. San Juan de Pasto.
- Guerra, M. y Zambrano, E. (2013). Relación entre los problemas de salud de los mayores dependientes y la formación de los cuidadores informales. *Enfermería Global*, 12(32), 211-221.
- Larrañaga, I., Valderrama, M., Martín, U., Begiristain, J., Bacigalupe, A. y Arregi, B. (2009). Mujeres y hombres ante el cuidado informal: diferencias en los significados y las estrategias. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 27(1), 50-55.
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución número 8430 de 1993. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf
- Pineda, E. y Alvarado, E. (2011). *Metodología de la Investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud* (3ra. ed.). Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Rodrigues, A. (2010). El cuidador y el enfermo en el final de la vida – familia y/o persona significativa. *Enfermería Global*, 9(18), 1-9.
- Selva, A., San José, A., Solans, R. y Vilardell, M. (1999). Características diferenciales de la enfermedad en los ancianos. *Fragilidad. Medicine*, 7(124), 5789-5796.
- Trigás-Ferrín, M., Ferreira-González, L. y Meijide-Míguez, H. (2011). Escalas de valoración funcional en el anciano. *Galicia Clínica*, 72(1), 11-16.
- Vélez, J., Fernández, D., Cardona, D., Segura, A. y Ordoñez, J. (2012). Validación de escalas abreviadas de Zarit para la medición de síndrome del cuidador primario del adulto mayor en Medellín. *Atención Primaria*, 44(7), 411-416.

Guía postural terapéutica para estudiantes de Quinto Grado*

Fecha de recepción: 21/03/2015
Fecha de revisión: 22/06/2015
Fecha de aprobación: 19/11/2015

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Yarcé, E., Martínez, J.,
Muñoz, K. y Villota, I. (2015). Guía postural
terapéutica para estudiantes de Quinto Grado.
Revista Criterios, 22(1), 317-326.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Guía postural terapéutica para estudiantes de Quinto Grado que asisten a la Institución Educativa Luis Eduardo Romo del Corregimiento de Buesaquillo*, desarrollada desde agosto de 2013 a noviembre de 2014 en el departamento de Nariño, Colombia.

* Terapeuta Ocupacional; Especialista en Gestión para el Desarrollo Empresarial. Docente asesora de investigación, Universidad Mariana; integrante del grupo de investigación B.I.O.H. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: euyapi15@hotmail.com

** Terapeuta Ocupacional, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jesuismartinez9208@hotmail.com

*** Terapeuta Ocupacional, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: karol930320@hotmail.com

**** Terapeuta Ocupacional, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: imevillota16@hotmail.com

Eunice Yarcé Pinzón*✉
Jesús Andrés Martínez Herrera**
Karol Guisell Muñoz Enríquez**
Imelda Villota Ramírez**

Resumen

En este artículo se presenta los resultados obtenidos en cuanto al diseño de una guía terapéutica dirigida a estudiantes del grado quinto de primaria que reflejaban posturas inadecuadas, con el fin de promover la adopción de hábitos posturales durante su jornada académica.

La investigación fue de carácter mixto; la población estuvo conformada por 30 estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Luis Eduardo Romo del corregimiento de Buesaquillo. Para realizar el análisis de la información se aplicó el instrumento de Valoración Postural en Escolares, obteniendo como resultado, hábitos posturales inadecuados y constantes como: espalda doblada, carga y fuerzas soportadas mayores de 3 kg, posición sedente que adoptan la mayor parte del tiempo en la jornada escolar.

Palabras clave: hábitos posturales, prevención de la enfermedad, promoción de la salud, valoración postural.

Therapeutic postural guide to fifth grade students

Abstract

This article presents the results obtained in the design of a therapeutic guide to students from fifth grade reflecting poor posture, with the purpose of promoting the adoption of postural habits during their school day.

The research was of a mixed nature; the population consisted of 30 fifth graders of School Luis Eduardo Romo in the village of Buesaquillo. To perform the analysis of information, instrument Postural Valuation in School was applied, resulting in inadequate and constant postural habits such as: bent back, load and supported forces higher than 3kg, seated position taken most of the time at the school day.

Key words: postural habits, disease prevention, health promotion, postural assessment.

Guia de postura terapêutica para estudantes quinta série

Resumo

A pesquisa foi de natureza mista; a população constou de 30 alunos da quinta série do Ensino Luis Eduardo Romo no corregimiento de Buesaquillo. Para realizar a análise de informações, foi aplicado um instrumento de Avaliação Postural em estudantes, resultando em hábitos posturais inadequados e constantes, tais como: costas curvadas, a carga e as forças suportadas superiores a 3 kg, posição sentada que eles adotam a maior parte do tempo na jornada escolar.

Palavras-chave: hábitos posturais, prevenção das doenças, promoção da saúde, avaliação postural.

1. Introducción

La investigación tuvo como objetivo diseñar una guía terapéutica a partir de una evaluación que identificó las alteraciones o situaciones de riesgo del funcionamiento corporal relacionada con el sistema músculo esquelético, y que aparecen como consecuencia de las actitudes posturales inadecuadas, en este caso de los estudiantes de grado quinto que asisten a la Institución Educativa Municipal Luis Eduardo Romo del corregimiento de Buesaquillo en la ciudad de Pasto; la evaluación se realizó teniendo en cuenta la importancia de la promoción de la salud y prevención de esta enfermedad, de manera que los estudiantes favorezcan la adopción de hábitos posturales adecuados durante su desempeño escolar.

La aplicación de instrumento de Valoración Postural en Escolares fue basado en el método OWAS (Ovako Working Analysis System) por Goyes (2012), que permite identificar los hábitos posturales inadecuados y constantes. De acuerdo a los resultados obtenidos, se diseñó una guía terapéutica a partir de la identificación de las alteraciones posturales, teniendo en cuenta la promoción de la salud y prevención de la enfermedad relacionado con el sistema músculo esquelético, como consecuencia de las actitudes posturales inadecuadas de la población estudiantil.

Según Espinoza-Navarro, Valle, Berrios, Horta, Rodríguez H. y Rodríguez M. (2009), en la actualidad los índices de alteraciones músculo esqueléticas presentes en

la población estudiantil, en la niñez, han ido aumentando, y además no existe un adecuado sistema de salud que permita detectar precozmente esta situación; más aún cuando en esta fase del desarrollo, la postura sufre muchos ajustes y adaptaciones debido a los cambios del cuerpo y a los exigentes factores psicosociales.

La primera etapa de la niñez, entre los 2 y 6 años, corresponde a la adquisición de las habilidades motrices básicas y es una buena etapa para detectar e identificar las medidas preventivas e informar a padres y maestros sobre el problema de mala postura de los estudiantes. (Penha et al., 2005, citado por Espinoza-Navarro et al., 2009, p. 25).

Igualmente, evidencia que en su estudio, mediante la aplicación de un programa de ejercitación muscular y de reeducación postural, dirigido por un equipo de salud multidisciplinario, se logró disminuir significativamente las alteraciones de esa población.

Por otra parte, Martínez, Gairin y Sallan (2007) describen que el no llevar estilos de vida saludables, ha ocasionado alteraciones en la calidad de vida en el ámbito escolar, debido al sedentarismo, ya que los alumnos pasan la mayor parte del horario escolar sentados. Además, se refiere que el sedentarismo y el desconocimiento en materia de actitudes posturales han dado lugar a la propagación de una epidemia demasiado arraigada en la sociedad actual: los problemas de salud derivados de malos hábitos posturales. En este estudio, el sedentarismo fue evidente, convirtiéndose en uno de los factores que influyen en los escolares, pues no se sientan de manera adecuada para atender a clases, lo cual, a futuro, pueden ocasionar alteraciones músculo esqueléticas, que afectan la salud física y psicológica. Las afecciones más comunes repercuten sobre la columna vertebral y son causadas, principalmente, por mantener la misma posición durante períodos prolongados de tiempo, soportar posturas que fuercen las curvaturas anatómicas de la columna, realizar movimientos repetitivos, e incluso con esfuerzos de bajo nivel, ejecutando movimientos bruscos (Miralles, 2002).

Por otra parte, es primordial tener claridad sobre un concepto que aquí nos concierne, el concepto de ocupación, el cual está basado en la creencia de que los humanos son seres ocupacionales, los humanos participan como interdependientes, agentes activos en ocupaciones definidas culturalmente que determinan su salud y calidad de vida (Barría y Méndez, 2014).

Según refiere Kielhofner (2002), la ocupación es lo que hacen las personas para el desempeño de sus roles, que pueden estar incluidos dentro de las actividades de la vida diaria básicas e instrumentales como: educación, trabajo, juego, descanso y sueño, ocio y participación social. A medida que una persona realiza ocupaciones o actividades va adoptando patrones de desempeño, los cuales se componen de *hábitos*, que son conductas automáticas integradas en patrones más complejos que las personas realizan a diario; *rutinas* que son ocupaciones con secuencias establecidas y *roles*, que son un conjunto de comportamientos que la sociedad acepta y sobre los que existe un código de normas estipulado. Así mismo, los *patrones de desempeño* se desarrollan a lo largo del tiempo y se ven influenciados por el entorno, el cual se refiere a la variedad de condiciones circundantes que se interrelacionan e influyen en el desempeño de la persona.

Tomando también como referencia la Ley 949 de 2005, la cual establece el actuar del terapeuta ocupacional en el sector de salud, se tiene en cuenta la promoción, prevención y rehabilitación cuando el desempeño ocupacional está sometido a riesgo, o se encuentra alterado, buscando una mejor calidad de vida. En lo referente al ámbito educativo, el objetivo de Terapia Ocupacional es dar respuesta a las diversas necesidades del alumno (educativas, de relación, de autonomía, recreativas o lúdicas y de accesibilidad), proporcionando los medios para adaptarse y participar activamente en su entorno, maximizando sus niveles de funcionalidad e independencia. Desde el punto de vista postural, corregir los malos hábitos posturales que durante el transcurso de la educación han adoptado, con el fin de fomentar hábitos posturales adecuados y prevenir lesiones músculo esqueléticas a futuro, que pueden afectar el funcionamiento e independencia del estudiante y el desarrollo óptimo de su desempeño.

La utilidad de la investigación se determinó por los beneficios que proporciona el diseño e implementación de una guía terapéutica en la población estudiantil; en ese mismo orden, existen beneficiarios indirectos como los docentes, ya que hacen parte de la formación de los estudiantes.

La Terapia Ocupacional también se beneficia en la medida en que no solamente se enfatiza en las necesidades educativas especiales en el ámbito escolar, si no que se puede intervenir en procesos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, abordando una temática diferente a la que tradicionalmente se realiza en este campo de intervención; es evidente entonces, que están estrechamente ligados los beneficios para las instituciones que intervienen en la investigación, como es la Universidad Mariana respondiendo a la formación de profesionales idóneos, y la Institución Educativa de Buesaquillo, que atiende la población objeto de estudio y sus respectivos padres de familia.

2. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se determinó el paradigma cuantitativo o mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 1991), ya que el cuantitativo en los procesos de recolección con los menores y docentes de la institución favoreció la evaluación de una manera medible y cuantificable, a través del instrumento de Valoración Postural en Escolares. En cuanto al cualitativo, implicó la utilización y recolección de una gran variedad de materiales, entrevistas experiencias personales, observaciones e imágenes que describen la rutina y la vida problemática de la vida de las personas, para el caso, identificar diferentes hábitos posturales que adoptan los estudiantes.

Además, fue un estudio descriptivo que buscó especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Este enfoque permitió conocer las características de la población infantil, identificando las posturas o las actitudes tomadas dentro del aula de clase.

Población. Estuvo determinada por 276 estudiantes matriculados en la Institución Educativa Municipal Luis Eduardo Romo del corregimiento de Buesaquillo.

Muestra. Estuvo conformada por los estudiantes de tres grupos del grado quinto, correspondiente a 30 estudiantes, los cuales participaron de la investigación con

previa firma del consentimiento informado (Resolución 8430 de 1993) por parte de las directivas de la institución educativa.

Técnicas e instrumentos. La técnica utilizada fue la observación y como instrumento el cuestionario de Valoración Postural en Escolares que permite identificar posturas inadecuadas que presentan los escolares y dar a conocer al evaluador cada uno de los procesos a realizar para evitar posturas inadecuadas. También se implementó la observación, teniendo en cuenta la clasificación de los segmentos corporales que involucra las actividades académicas (espalda, brazos y piernas), el cual determina la categoría de riesgo, los efectos sobre el sistema músculo esquelético, y además orienta las acciones correctivas (Tabla 1).

Tabla 1. Valoración Postural en Escolares

Categoría de Riesgo	Efectos sobre el sistema músculo esquelético	Acción correctiva
1	Postura normal sin efectos dañinos en el sistema músculo esquelético	No requiere acción
2	Postura con posibilidad de causar daño al sistema músculo esquelético	Se requieren acciones correctivas en un futuro cercano
3	Postura con efectos dañinos sobre el sistema músculo esquelético	Se requieren acciones correctivas lo antes posible
4	La carga causada por esta postura tiene efectos sumamente dañinos sobre el sistema músculo esquelético	Se requiere tomar acciones correctivas inmediatamente

Fuente: Goyes (2012).

3. Resultados

A continuación, se presenta el análisis de la aplicación del instrumento de Valoración Postural en Escolares.

Tabla 2. Descripción de categorías de riesgo por segmento corporal

Segmento	Categoría de Riesgo	Nº estudiantes	%
Cuello	Categoría 1 - 0-20° de flexión	30	100 %
	Categoría 2 - 20° de flexión y extensión	0	0 %
Espalda	Categoría 1 - Espalda Derecha	5	17 %
	Categoría 2 - Espalda Doblada	25	83 %
	Categoría 3 - Espalda con giro	0	0 %
	Categoría 4 - Espalda doblada con giro	0	0 %

Brazos	Categoría 1 - Posición de brazos	25	83 %
	Categoría 2 - Los dos brazos bajos	3	10 %
	Categoría 3 - Un brazo bajo y el otro elevado	2	7 %
	Categoría 4 - Los dos brazos elevados	0	0 %
Piernas	Categoría 1- Sentado	30	100 %
	Categoría 2 - De pie con las 2 piernas rectas con el peso equilibrado	0	0 %
	Categoría 3- De pie con una pierna recta y la otra flexionada	0	0 %
	Categoría 4 - De pie o en cuclillas con las 2 piernas flexionadas	0	0 %

En la Tabla 1 se observa que el 100 % de la población presenta una posición del cuello entre 0-20° de flexión (categoría 1), evidenciando una postura normal sin efectos dañinos en el sistema músculo esquelético, lo que hace inferir que existe un equilibrio dinámico entre reposo y esfuerzo requerido a nivel de cuello (Miralles, 2002).

Con respecto a la posición de la espalda, se evidencia que el 17 % de la población asume una posición con la espalda derecha, con el eje del tronco alineado con caderas y piernas (categoría 1), mientras que el 83 % se posiciona con la espalda doblada o flexión de tronco, (categoría 2), siendo un riesgo que tiene posibilidad de causar daño al sistema músculo esquelético. Según Miralles (2002), se debe tener en cuenta la orientación de acciones correctivas en un futuro cercano, siguiendo la premisa del recorrido articular, la fuerza muscular y la resistencia, ya que se pueden mejorar a través del uso de la actividad propositiva y manteniendo una postura adecuada de la espalda en la ejecución de una actividad. Esta estructura raquídea asegura tres características fundamentales para su funcionalidad: “dotar de rigidez para soportar cargas de axiales, proteger las estructuras del sistema nervioso central (médula, meninges y raíces nerviosas), y otorgar una adecuada movilidad y flexibilidad para los principales movimientos del tronco” (Rodríguez, 2006, p. 99).

En relación con la postura de los brazos, se encontró que el 83 % presenta los dos brazos bajos (ambos brazos del estudiante están situados bajo el nivel de los hombros), el 10 % de estudiantes mantiene un brazo bajo y otro elevado (un brazo del estudiante está situado bajo el nivel de los hombros, y el otro está situado por encima del nivel de los hombros), y el 7 % permanece con los dos brazos elevados (ambos brazos o parte de los brazos del estudiante están situados por encima del nivel de los hombros, lo que perjudica su actitud postural). Es importante tener en cuenta este resultado para realizar la orientación a través de la guía terapéutica debido a que debe existir un equilibrio dinámico entre el reposo y el esfuerzo requerido de la actividad. Según Kendall H. y Kendall F. (1985), la alineación ideal del hombro es cuando la línea de referencia atraviesa el punto medio de las articulaciones. Sin embargo, la posición del brazo y del hombro depende de la posición del omóplato y de la columna dorsal. Cuando el alineamiento es correcto, el omóplato se sitúa recto

adosado a la región dorsal de la espalda, aproximadamente entre la segunda y la séptima vertebras dorsales y separado de la misma unos 10 cm (más o menos según el tamaño de cada individuo). “Las posiciones incorrectas del omóplato afectan negativamente a la posición del hombro y el alineamiento incorrecto del brazo predispone a la aparición de lesiones y dolor crónico” (Castro, 2013).

Frente a la posición de piernas, fue evidente que el 100 % de la población permanece sentado con ambas piernas apoyadas sobre el piso. Dicha posición, si bien aparece de manera adecuada, también se debe tener en cuenta para orientar los cambios de posición, ya que debe existir un equilibrio dinámico entre el reposo y el esfuerzo requerido para así prevenir lesiones músculo esqueléticas (Prieto, 2011). La postura radica en ser “una reacción y acomodación de la estructura mecánica (articulaciones, grados de tensión del tono muscular...) de cada individuo, ante la acción permanente de la gravedad” (Prieto, 2011, p. 3).

Tabla 3. Descripción de categoría de riesgo según cargas y fuerzas soportadas

Aspecto	Categoría de Riesgo	N° estudiantes	%
Cargas y fuerzas soportadas	Categoría 1 - Menos de 1kg	5	17 %
	Categoría 2 - Entre 3 y 5 Kg	10	33 %
	Categoría 3 - Más de 5 Kg	15	50 %

En referencia de los resultados obtenidos al medir cargas y fuerzas soportadas en los estudiantes, se encontró que el 50 % de la población soporta más de 5 kilogramos en sus mochilas, el 33 % soportan entre 3 y 5 kilogramos y el 17 % cargan menos de 1 kilogramo. Según Sancho y Núñez (2010), el 50 % de los niños menores de 15 años y el 70 % de las niñas han padecido dolor de espalda; igualmente afirma que un niño no debe cargar más del 10 % o 15 % de su peso corporal; es decir, un niño de primaria que pese 35 kilos no debería cargar más de 3,5 a 5,2 kilos. Pero muchos escolares llevan en sus mochilas hasta 7,5 u 8 kilos, esta sobrecarga puede ocasionar dolores de espalda o producir otros trastornos de la espalda. Estos resultados son relevantes en la medida en que, la gran mayoría de estudiantes están en un riesgo permitiente de sufrir lesiones en la espalda, por lo cual amerita la orientación frente al manejo de cargas como parte del proceso de prevención.

Tabla 4. Descripción de categoría de riesgo según postura sedente

Posición	Categoría de Riesgo	N° estudiantes	%
Postura sedente	A – Sentado con extensión de piernas, pelvis anterior sin soporte en el espaldar	0	0 %
	B – Sentado con flexión de piernas hacia atrás, sin soporte en el espaldar	5	17 %
	C – Sentado con una pierna flexionada sobre el asiento sin soporte en el espaldar	0	0 %
	D – Sentado en la orilla de la silla con hipercifosis dorsal, sin soporte en el espaldar	25	83 %

Los resultados obtenidos en la evaluación de la posición sedente refieren que, el 83 % realiza la mayor parte de sus actividades adoptando una postura desfavorable (categoría de riesgo D), la cual tiene efectos sumamente dañinos sobre el sistema músculo esquelético, requiriendo tomar acciones correctivas inmediatamente; mientras que el 17 % realiza la mayor parte de sus actividades adoptando también una postura desfavorable (categoría de riesgo B), con posibilidad de causar daño al sistema músculo esquelético, siendo necesario tomar acciones correctivas en un futuro cercano; por último, no se encontró ningún tipo de sujeto de estudio asumiendo las posturas A y C. Según Castro (2013), el énfasis del análisis de la actividad se centra en las articulaciones, en los músculos y los patrones requeridos para desempeñar la actividad; es muy común que los escolares asuman mala postura al sentarse solo con apoyo en la porción anterior del asiento, con apoyo de todo el muslo y máxima flexión del tronco, apoyándose sobre la mesa; siendo esta postura la más frecuente durante la jornada escolar, lo que produce un aumento de la convexidad dorsal hasta convertirse en hiper cifosis, ocasionando molestias y dolor en esta región corporal.

4. Discusión

De acuerdo con la información y resultados obtenidos, se determinó que la postura inadecuada más recurrente en los escolares es la posición de espalda doblada, cargas y fuerzas soportadas más de 5 kg, con una categoría de riesgo 3 con efectos sobre el sistema músculo esquelético, postura con efectos dañinos y necesidad de acciones correctivas lo antes posible. Estas alteraciones reflejadas permitieron inferir que los estudiantes están presentando alteraciones a nivel de columna como escoliosis lumbar, lordosis cervical, cifosis dorsal, escoliosis dorsal.

Tomando como referencia el estudio de prevención del dolor de espalda en el ámbito escolar (Vidal, Borràs, Cantallops, Ponseti y Palou, 2010), uno de los problemas de salud que ha surgido a raíz de este nuevo estilo de vida sedentario, es el que se conoce popularmente como dolor de espalda inespecífico, que se podría definir como el dolor que aparece en la zona lumbosacra, y que con frecuencia viene acompañado de limitaciones de movimiento a consecuencia del dolor. Este estilo de vida provoca la necesidad de una educación que promueva hábitos de vida saludables, es decir, una educación para la salud. Es evidente que la educación para la salud se inicia en el entorno familiar, a partir de los primeros años de vida. Sin embargo, desde los sectores preocupados por la promoción de la salud se considera la escuela como un ámbito privilegiado para desarrollar eficazmente su educación, con el fin de evitar que los estudiantes adopten hábitos posturales inadecuados y prevenir lesiones músculo esqueléticas que a futuro afecten su salud.

Teniendo en cuenta la carga y fuerzas soportadas respecto a la carga del maletín (Alberola, Pérez, Casares, Cano y Andrés, J 2010), argumenta que ésta es una actividad que forma parte de la vida diaria de la población infantil escolar. En ellas se transportan los objetos necesarios para el desarrollo de las tareas en las aulas. La preocupación actual por el peso de las mochilas se debe no solo al esfuerzo físico que necesitan realizar los niños para transportarlas, sino también a su posible relación con el dolor de espalda y con las alteraciones estáticas de la columna vertebral en el momento presente y en la edad adulta; según el estudio

realizado por Espinoza-Navarro et al. (2009), se trata de establecer una cantidad de peso segura para niños y adolescentes, y se recomienda que al llevarla de forma habitual se debe calcular el peso de la mochila entre el 10 y el 20 % del peso corporal.

De acuerdo a las patologías de columna encontradas en los escolares, está la escoliosis dorsal; es de vital importancia desarrollar acciones que conlleven a la higiene postural, entendiéndose esto como toda acción de aprendizaje para la adopción de posturas y realización de movimientos en la vida cotidiana, corrigiendo posturas viciosas y erróneas, a través de estrategias orientadoras y ergonómicas para prevenir las alteraciones estructurales y funcionales de la columna, especialmente en niños en edad escolar (Morán, Carrasco y Merejildo, 2013).

Las patologías posturales pueden llegar a prevenirse durante la edad escolar. La incidencia de las alteraciones posturales en la población infantil es cada vez mayor debido a factores ambientales, así como a factores personales como la estructura muscular, esquelético y articular, que llevan al niño a mecanizar actitudes de tipo compensatorio con relación a posiciones estáticas y dinámicas; lo que ocasiona limitaciones en su motricidad y desequilibrios, las mismas que se incrementan día a día, y con la edad adulta se pueden llegar a convertir en una molestia que repercute en la salud física y psicológica (Martínez et al., 2007).

Los resultados obtenidos en la investigación fueron la base fundamental para la realización de la guía terapéutica, la cual permitirá favorecer la adopción de hábitos posturales adecuados, siguiendo el objetivo de la promoción de la salud y prevención de la enfermedad en la población estudiantil, mediante la adopción de posturas adecuadas y siguiendo las recomendaciones establecidas, las cuales también serán implementadas por los docentes.

5. Conclusiones

Los hábitos posturales inadecuados interfieren en la salud de los estudiantes provocando a largo plazo lesiones músculo esqueléticas; es importante implementar procesos de prevención de las alteraciones posturales mediante la aplicación de evaluaciones periódicas, y seguimiento con las orientaciones generadas desde la guía terapéutica.

Se destaca la importancia de la intervención del terapeuta ocupacional en procesos de promoción y prevención de la salud, como parte de su función para el manejo de población escolar.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Alberola, S., Pérez, I., Casares, I., Cano, A. y Andrés, J. (2010). Mochilas escolares y dolor de espalda en la población infantil. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 12(3), 85-97.
- Barría, R. y Méndez, F. (2014). Justicia social y justicia ocupacional en psiquiatría forense. Una perspectiva desde la terapia ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(2), 161-172.

- Castro, A. (2013). Posturas viciosas y su relación con patologías funcionales de la columna vertebral en los niños de sexto año “c” de educación básica de la Escuela Fiscal Liceo Juan Montalvo del Cantón Ambato periodo enero-junio 2012. (Trabajo de Grado). Ecuador.
- Congreso de la Republica de Colombia. (2005). Ley 949 del 2005. *Diario Oficial*. Bogotá.
- Espinoza-Navarro, O., Valle, S., Berrios, G., Horta, J., Rodríguez, H. y Rodríguez, M. (2009). Prevalencia de alteraciones posturales en niños de Arica-Chile. Efectos de un programa de mejoramiento de la postura. *Int. J. Morphol.*, 27(1), 25-30.
- Goyes, D. (2012). *Implementación de una propuesta en higiene postural desde terapia ocupacional para favorecer el desempeño escolar en los niños y niñas de segundo de primaria de la IEM Ciudad de Pasto*. (Tesis de Pregrado). Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kendall, H. y Kendall, F. (1985). *Músculos Pruebas y Funciones* (2da. ed.). Barcelona: Wadsworth G.E. Editorial Jims.
- Kielhofner, G. (2002). *Modelo de la Ocupación Humana: Teoría y Aplicación* (3ra. ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Martínez, O., Gairin, E. y Sallan, J. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria incidencias de algunas variables personales y de actuación profesional*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Miralles, R. (2002). *Biomecánica clínica del aparato locomotor*. Barcelona: Masson SA.
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 de 1993. Bogotá. Recuperado de http://www.dib.unal.edu.co/promocion/etica_res_8430_1993.pdf
- Morán, F., Carrasco, M. y Merejildo, K. (2013). *Influencia de la higiene postural en la presencia de escoliosis en escolares de 8 a 13 años. Escuela “Dr. Otto Arosemena Gómez”*. (Trabajo de Grado). Universidad Estatal Península de Santa Elena, La Libertad, Ecuador.
- Sancho, M. y Núñez, M. (2010). Las mochilas escolares y el dolor de espalda. *Asociación Española de Pediatría*. Recuperado de http://www.madridsalud.es/tema_s/las_mochilas_escolares.php
- Vidal, J., Borràs, P., Cantallops, J., Ponseti, X. y Palou, P. (2010). Propuesta de intervención para la prevención del dolor de espalda en el ámbito escolar. *Trances*, 2(6), 536-551.
- Prieto, M. (2011). La Percepción Corporal y Espacial. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (38), 1-8.
- Rodríguez, P. (2006). *Educación física y salud en primaria. Hacia una educación corporal, significativa y autónoma*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Terapia Ocupacional y el juego en población infantil del municipio de Tangua*

Fecha de recepción: 25/05/2015
Fecha de revisión: 19/08/2015
Fecha de aprobación: 12/12/2015

Omar Arturo Jurado García*✉

Resumen

En el presente artículo se da a conocer los principales resultados de una investigación llevada a cabo en el municipio de Tangua, Nariño, cuyo objetivo fue analizar el desempeño por dimensiones, en el área de juego en la población menor de 5 años en situación de vulnerabilidad desde Terapia Ocupacional. La investigación se enmarcó dentro del paradigma cuantitativo con enfoque empírico analítico; se implementó una técnica de encuesta a través de la Escala de Juego de Knox y entrevista a padres de familia de los menores que habitan en el casco urbano de este municipio, en edades comprendidas desde los 0 a 5 años.

Como resultados se obtuvo que el desempeño en el área de juego en la población menor de 6 años de este municipio, es proporcionalmente bajo, con relación a los presentados en la población de Pasto, respecto a los estándares que propone la Escala de Juego. De manera que la situación de vulnerabilidad en Tangua no es un factor para que los menores de 6 años desarrollen adecuadamente las actividades de juego.

Palabras clave: infantes, juego, vulnerabilidad.

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Jurado, O. (2015). Terapia Ocupacional y el juego en población infantil del municipio de Tangua. *Revista Criterios*, 22(1), 327-343.

* Artículo Resultado Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Estimulación en el área de juego orientado desde terapia ocupacional pertinentes al Programa de Atención Integral a Primera Infancia en el municipio Tangua, Nariño*, desarrollada desde junio del 2011 hasta diciembre del 2012 en el departamento de Nariño, Colombia.

*✉ Terapeuta Ocupacional; Especialista en Alta Gerencia; docente del Programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: omarjuradogar@hotmail.com

Occupational therapy and play in child population of the municipality of Tangua

Abstract

This article discloses the main results of research carried out in the municipality of Tangua, Nariño, whose objective was to analyze, from Occupational Therapy, performance by dimensions, in the play area in the vulnerable population under 5 years. The research work is framed within the quantitative paradigm with empirical analytical approach; a survey technique was implemented through the Knox Preschool Play Scale and an interview to parents of children from 0 to 5 years living in the urban area of the municipality was made.

Results showed that performance in the play area in the population under 6 years of this county is relatively low, compared to those presented in the town of Pasto, according to the standards proposed by the Preschool Play Scale. So the situation of vulnerability in Tangua is not a factor for children under 6 years develop properly gambling activities.

Key words: infants, game, vulnerability.

Terapia ocupacional e o jogo em população infantil do município de Tangua

Resumo

Este artigo descreve os principais resultados de uma pesquisa realizada no município de Tanguá, Nariño, cujo objetivo foi analisar, a partir de Terapia Ocupacional, o desempenho por dimensões na área de jogo na população vulnerável com menos de cinco anos. O trabalho de pesquisa está enquadrado dentro do paradigma quantitativo, com abordagem analítica empírica; uma técnica de pesquisa foi efetuada através da Escala de Jogo de Knox e foi feita uma entrevista para os pais de crianças de 0 a 5 anos residentes na área urbana do município.

Os resultados mostraram que o desempenho na área de jogo na população com menos de seis anos deste município, é relativamente baixo, em comparação com aqueles apresentados na cidade de Pasto, de acordo com as normas propostas pela Escala do jogo. Assim, a situação de vulnerabilidade em Tangua não é um fator para que as crianças menores de seis anos possam desenvolver adequadamente as atividades de jogo.

Palavras-chave: crianças, jogo, vulnerabilidade.

1. Introducción

La primera infancia es una edad en donde el niño o niña desarrolla muchas habilidades. El juego y la primera infancia son dos términos que están íntimamente ligados, no solo por la correspondencia en la edad, sino también por los sucesos posteriores a la exploración, etapa en la que se inicia un proceso de conocimiento del mundo que lo rodea.

Cuando un niño o niña se ve expuesto a una dificultad como la vulnerabilidad, la etapa de exploración puede verse afectada de manera manifiesta. Muchas personas y algunos organismos, consideran que la primera infancia es una etapa de la niñez; no obstante, también se contempla más que la salud y la seguridad. La primera infancia es una etapa del desarrollo humano que enriquece el cuerpo humano, el desarrollo de todas sus dimensiones por medio de estimulación natural, sin tener una gran motivación por parte del infante, más que la curiosidad.

La Ley 1295 del 2009, establece los parámetros para la atención de los menores en el marco de la atención integral a la primera infancia en los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del SISBEN. En el municipio de Tangua, el número de menores en edades comprendidas de 0 a 6 años se encuentra registrado en las estadísticas presentadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2010). De manera que la Terapia Ocupacional en el marco de su profesión, desarrolla estrategias relacionadas con la promoción de estilos de vida saludable en poblaciones vulnerables como el municipio de Tangua, ya que a la fecha del estudio, se encuentra clasificado como zona roja, y en este caso, dirigidas hacia los menores que allí habitan.

Se destaca que, dentro de estos procesos de promoción de estilos de vida saludables, la Terapia Ocupacional no es reciente y más aún cuando autores como Navarro (2008), establece la necesidad de la participación de un menor para la resolución de una situación problema, involucra un sistema de engranajes en contexto de juego manipulativo, las acciones de niños y niñas de 4 años muestran planes y procedimientos que evidencian el uso articulado de herramientas cognitivas de formulación de hipótesis y experimentación. Estos procesos se desarrollan mediante el intercambio de experiencias en el juego, en donde el niño elabora premisas, las transforma, las comprueba y extrae conclusiones, reelabora o genera nuevas premisas, avanzando en su proceso de comprensión. Este tipo de premisas reafirman la necesidad de trabajar con los niños en sus primeros años de vida. Por otra parte, Álvarez, Moreno y Zea (2010), definen que los niños con déficit de integración sensorial, dependiendo del tipo de sistema sensorial afectado, se describen como niños con un lenguaje desorganizado, dificultades de habla y escritura, lo que sugiere la necesidad de una intervención interdisciplinaria.

En ese mismo orden de ideas, Young y Fujimoto-Gómez (2011) establecen que el desarrollo del niño en la primera infancia comprende, por una parte, atender las necesidades básicas de salud y seguridad, y por la otra, favorecer el crecimiento multidimensional de su desarrollo mental, emocional y social. El cuidado infantil, concebido como las medidas necesarias para la custodia del niño y su desarrollo, así como su estimulación social y psicológica, no deben considerarse

por separado. Los programas que proporcionan atención infantil también deben incorporar metas de desarrollo. Asimismo, los programas destinados a mejorar el desarrollo en la primera infancia deben considerar las necesidades de las familias.

En esa medida, la intervención de los profesionales de Terapia Ocupacional con población menor de 6 años de diferentes formas, está encaminada a promover el bienestar de los mismos (Ley 949 de 2005). Además, la atención a la primera infancia es un derecho y comienza desde la gestación, precisamente para que al nacer se garantice su integridad física y mental independiente del estado o las condiciones en que vivan. Por otra parte, al hablar de población vulnerable, también se habla de niños con características especiales, lo cual se articula perfectamente con el trabajo desarrollado desde Terapia Ocupacional a raíz de la misma problemática social.

Está demostrado que el mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años y depende en parte, del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, salud, protección y por supuesto, de las interacciones humanas que experimenta (Ayres, 2005). Por lo tanto, la atención y el cuidado que se puede brindar desde la Terapia Ocupacional genera mayor impacto en la educación inicial del niño, ya que es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que potencializan sus capacidades, habilidades, destrezas y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009).

Finalmente, la Declaración del Milenio celebrada en septiembre de 2000 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2000), sostiene ocho objetivos, entre los cuales, se trae a colación el segundo de ellos, relacionado con el logro de la enseñanza primaria universal, lo que ratifica la importancia de hacer un programa de atención dirigida a niños en situación de vulnerabilidad desde la perspectiva de Terapia Ocupacional (Ávila et al., 2010).

2. Metodología

Debido al manejo de información susceptible de medición y procesamiento estadístico, se buscó el aporte del paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico analítico, pues la descripción implica encontrar una confrontación con la realidad y la vivencia del proceso (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), tomando como eje la población menor de 5 años en situación de vulnerabilidad, habitantes en el municipio de Tangua.

A partir de las condiciones anteriores, se propuso una serie de objetivos dirigidos a determinar la edad de juego en la primera infancia de los niños en situación de vulnerabilidad de este municipio, a través de la generación de procesos sociales de integración, participación y atención desde Terapia Ocupacional, en donde inicialmente se aplicó la Escala de Juego de Knox (Polonio, 2008), la cual establece la edad de ejecución de los niños en el área de juego y sus resultados los expresa en cuatro dimensiones, las cuales a su vez, tienen definidas sus propias categorías. En efecto, para poder dar cumplimiento a la generación de procesos sociales, se estableció la edad de los menores, los cuales presentaron

muchas dificultades según la escala y para ello, se requirió plantear un programa de juego, de manera que los actores del proceso dieran inicio a la exploración con los niños.

Para realizar el proceso de integración y participación con la Terapia Ocupacional, se vio la necesidad de orientar a los padres, madres, cuidadores y maestros para desarrollar actividades con los menores. Dicho proceso incluyó el ejercicio en casa, la actividad en los parques, los juegos de mesa y el uso moderado de las consolas de juego.

La investigación tuvo como población a los menores que habitan en el casco urbano del municipio de Tangua en edades comprendidas entre 2 y 5 años, y la muestra fueron 47 menores, correspondiente a 26 niños y 21 niñas que asisten al Centro de Desarrollo Infantil del municipio.

Para el proceso de recolección de información se utilizó la Escala de Juego de Knox (Polonio, 2008), que contempla dimensiones y categorías, las cuales se describen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Dimensiones y categorías de la Escala de Juego de Knox

Manejo de Espacio	Manejo de Material	Imitación	Participación
Actividad motora amplia	Manipulación	Imitación	Tipo Cooperación Lenguaje
Territorio	Construcción	Imaginación	
Exploración	Interés	Dramatización	
	Propósito	Música	
	Atención	Libros	

Fuente: Polonio (2008).

Cada categoría presenta una serie de actividades, pero no fue un estándar definido, así que también se definieron los máximos resultados de cada categoría sumando el puntaje máximo de las actividades, para poder hacer la comparación con los promedios obtenidos en cada rango de edad.

Cabe aclarar que para efectos de la investigación, se plantea 6 rangos de edad, para especificar la información, se hizo promedios por cada rango de edad, con el fin de obtener resultados precisos por cada uno.

3. Resultados

Gracias a la información recolectada a través de la escala de juego de Knox (Polonio, 2008), se pudo determinar la edad de juego en las cuales se encuentran los niños y niñas del municipio de Tangua. Entre los hallazgos que más se destaca que los menores que asisten al Centro de Desarrollo Infantil del municipio de Tangua, se encuentran por debajo de los promedios ofrecidos por Knox (2007). Según Piaget (1961), los juguetes proporcionan el medio para explorar e

imaginar, y teniendo en cuenta que Knox propone en una de sus dimensiones los juguetes como estrategia de juego, se puede pensar que para el desarrollo de las habilidades se requiere de elementos que lleven a planificar una conciencia motora y un modo de aprendizaje que los niños poseen, además el juego desarrollan sus músculos y sus extremidades adquieren coordinación; a través de los juegos ellos elaboran sus vivencias emocionales y practican los roles sociales que les proporciona más seguridad y confianza.

Tabla 2. Comparativo entre dificultades por rango de edad, según estándares de Knox

Rango de 2 a 2,11	
Mayor dificultad	Menor dificultad
Actividad motora	Territorio
Construcción	Atención y Manipulación
Imaginación	Dramatización
Tipo	Lenguaje
Rango de 3 a 3,11	
Mayor dificultad	Menor dificultad
Actividad motora	Territorio
Propósito	Construcción
Libros	Imitación
Cooperación	Lenguaje
Rango de 4 a 4,11	
Mayor dificultad	Menor dificultad
Exploración	Actividad Motora
Propósito	Atención
Dramatización	Música
Cooperación	Lenguaje
Rango de 5 a 5,11	
Mayor dificultad	Menor dificultad
Exploración	Actividad Motora
Construcción	Interés
Libros	Imitación
Tipo	Lenguaje

Para el caso del primer rango (2 a 2,11 años), fue evidente las dificultades en la categoría de actividad motora amplia, y ninguna dificultad en la categoría de territorio. Según las escalas de desarrollo entre los 2 y los 3 años es donde el infante se interesa fundamentalmente en ejercitar sus órganos sensoriales, sus movimientos y lenguaje; de este modo, en los tres primeros años él logra conquistas humanas valiosas y decisivas como manejar sus manos, ponerse de pie, caminar, hablar y desplazarse por cuenta propia.

De igual manera, existen otras dificultades en las categorías de la dimensión de manejo del material, y aunque no son tan marcadas como la de construcción, es necesario atenderlas. Si los padres de familia compartieran más tiempo de calidad con sus hijos, las dificultades leves en interés y propósito se irían reduciendo significativamente.

La dificultad marcada en la dimensión de imitación, es la de libros, seguida de la de imaginación, es probable que teniendo en cuenta que es a esta edad en donde se desarrolla mejor el lenguaje, se hayan dado estos resultados, pero de igual manera, es necesaria la realimentación de los padres para poder darle más importancia a las dificultades de sus hijos.

Finalmente, en la dimensión de participación, todas las categorías se ven afectadas, esto es una evidencia fiel, de que los menores no comparten las actividades de juego con los padres o madres de familia. Continuando con el proceso, en el segundo rango (3 a 3,11 años), se evidenció una marcada dificultad en la categoría de actividad motora y una débil dificultad en la categoría de territorio.

Con respecto a la dimensión de manejo de material, se evidencia que, a partir de esta edad, hay un cambio en las actitudes de juego por parte de los menores participantes; en cuanto a propósito e interés, éstas son las dificultades más grandes, y construcción y atención las menos afectadas.

Aparte de la manipulación o juego con los libros, existe otra categoría en donde se evidencian dificultades marcadas como la dramatización. En esa misma línea, las que menor dificultad representan es la de imitación y música. Finalmente y al igual que en el anterior rango, la dimensión de participación, en todas las categorías se ve afectada significativamente.

En cuanto al tercer rango (4 a 4,11 años), cabe resaltar que hay un gran cambio con respecto a las dificultades mayores y las dificultades menores. En esta edad, los niños que asisten al Centro de Desarrollo Infantil del municipio de Tangua, no presentan dificultades en actividad motora, pero persisten leves dificultades en la categoría de exploración. Teniendo en cuenta que la exploración es un impulso innato para el dominio del entorno, escogiendo libremente sus ambientes para obtener un sentimiento de dependencia e interacción; es conveniente que se estimule esta categoría en el programa de juego.

A diferencia con los demás rangos y categorías, es en la dimensión de manejo del material en la que menos se ven afectadas las actividades de juego; sin embargo, en imitación y propósito, los padres deberían concentrarse para promover un desarrollo más adecuado y prevenir las dificultades que se pudiesen presentar en la edad escolar.

Al igual que en el anterior rango, se repite la dificultad marcada en libros y en dramatización, lo que lleva a pensar que es desde las edades tempranas en donde no se fomenta la lectura o escritura.

En cuanto a la dimensión de participación, en esta ocasión, también todas las categorías se ven afectadas, lo que hace inferir que los menores no comparten las actividades de juego con los padres o madres de familia.

Finalmente, en el último rango, se mantienen las dificultades mayores y menores con respecto al rango inmediatamente anterior. Sin embargo, hay que rescatar que las dificultades no disminuyen, sino que aumentan sobre todo en la dimensión de manejo del material, a excepción de la categoría de interés, en donde no se considera como una dificultad leve.

Se sigue manteniendo la dificultad del juego o manipulación de libros y la de imaginación, pero se rescata que se disminuye la dificultad en la categoría de imitación, esto se puede deber a que, a la edad de 5 años, ya existe un mejor dominio del lenguaje y otras facultades propias de la edad.

Al igual que en el anterior rango, la dimensión de participación, en todas las categorías se ven afectadas, lo cual es una evidencia fiel de que los menores no comparten las actividades de juego con los padres o madres de familia.

A continuación, se hace la descripción comparativa por rango de edad con los resultados obtenidos con la población objeto de estudio en relación con los estándares de la escala de Knox.

Tabla 3. Comparativo entre rango 2 a 2,11 años y estándares de Knox

Promedio de Rango de 2 A 2,11 años			Representación Porcentual	Estándares según Knox	Diferencia
Dimensión	Manejo de espacio				
Categorías	Actividad motora amplia	5	41,67	12	58,33
	Territorio	9	100,00	9	0,00
	Exploración	11	91,67	12	8,33
Dimensión	Manejo de material				
Categorías	Manipulación	15	83,33	18	16,67
	Construcción	4	44,44	9	55,56
	Interés	8	66,67	12	33,33
	Propósito	8	66,67	12	33,33
	Atención	10	83,33	12	16,67
Dimensión	Imitación				
Categorías	Imitación	8	53,33	15	46,67
	Imaginación	4	44,44	9	55,56
	Dramatización	10	83,33	12	16,67
	Música	8	66,67	12	33,33
	Libros	3	20,00	15	80,00
Dimensión	Participación				
Categorías	Tipo	6	40,00	15	60,00
	Cooperación	8	44,44	18	55,56
	Lenguaje	7	58,33	12	41,67

En este rango de edad, frente al manejo de espacio, en actividad motora amplia presenta dificultad debido a que no realiza salto simultaneo sobre llantas, no sube el muro y se para sostenido de la maya; el salto sobre cojines lo realiza sin impulso y el salto sobre sitios demarcados lo hace, pero con apoyo. De acuerdo al rango máximo establecido por la escala que es de 12 puntos en actividad motora amplia el menor presenta 5 puntos, presentando dificultad significativa en realizar actividades motoras gruesas.

Para la segunda dimensión (manejo del material), se realizaron actividades que contemplaron elementos del medio; se pudo observar que en comparación con lo que propone la escala de Knox y que se considera normal, los menores evaluados del municipio de Tangua en el rango de 2 a 2,11 años, presentan algunas diferencias por cada categoría así:

En las actividades de manipulación, los menores participantes presentan una disminución de 3 puntos, lo que representa el 16,67 % en la ejecución de actividades como empujar, halar, tirar, soltar y enhebrar, encajar, modelar, rasgar y actividades simples de aprestamiento típicas para la edad.

Referente a la categoría de interés, los menores del rango, presentan una diferencia de 4 puntos al igual que la categoría de propósito, lo que corresponde a una disminución del 33,33 % cada una con respecto a los estándares de Knox. Se puede inferir que no a todos los menores les interesa lo mismo y esto se puede evidenciar en que cambian de actividades frecuentemente o al tiempo de atención que se dedican en cada actividad.

En la categoría de atención, los menores presentan una disminución de 2 puntos lo que representa una disminución de 16,67 % en la ejecución de actividades que requieran atención para su ejecución.

Cuando se realizaron actividades relacionadas con la imaginación, se hizo evidente que existe una notable disminución de 5 puntos, lo que representa una disminución de 55,56 % con respecto a la ejecución de actividades como reproducir historias, utilizar muñecos para representar situaciones del hogar o revivir experiencias del pasado.

En relación con la música, se evidenció una disminución de 4, puntos lo que representa una desventaja del 33,33 % en la ejecución de actividades que implementan instrumentos o reproducción de ritmos. Los anteriores resultados se pudieron dar en vista de que los menores no tienen contacto frecuente con instrumentos musicales, o en las familias no inculcan este tipo de actividades. De igual manera el Centro de Desarrollo Infantil no promueve la utilización de estos elementos dentro de sus actividades diarias.

Para la ejecución de las actividades descritas en la categoría de libros, los menores participantes del rango, presentan una alarmante disminución de 12 puntos, lo que representa una disminución de 80 % en la ejecución de actividades que requieran contacto con material escrito. Se pudo evidenciar poco interés en los libros o cuentos que se les facilitó, o preferencia para escuchar antes que ojear el material escrito. Hay que considerar que la falta de hábitos de lectura facilita estos resultados, como también hay que considerar que a la edad de 2 a 2,11 años no tienen los hábitos de lectoescritura bien adquiridos.

Para la cuarta dimensión (participación), se realizaron actividades individuales y grupales y se encontraron diferencias significativas con respecto a la tipo, donde los menores presentan una disminución de 9 puntos lo que representa una disminución de 60 % en la ejecución de actividades que se proponen, sobre todo en los juegos grupales. Cabe resaltar que si bien es una menor la que pertenece al rango, se ejecutó la prueba con otros niños para poder evaluar asertivamente. De igual manera, para la ejecución de las actividades descritas en la categoría de cooperación, existe una diferencia de 10 puntos que equivalen a una disminución de 60 %, teniendo en cuenta que los menores no socializan fácilmente con sus compañeros y lo demuestran en la representación de juegos cooperativos o a nivel grupal.

Finalmente, para la ejecución de las actividades descritas en la categoría de Lenguaje, los menores participantes del rango, presentan una alarmante disminución de 5 puntos, representando una disminución de 41,67 % en la ejecución de actividades que requieran habla, escucha y lenguaje corporal. Se puede deducir que como es una conducta similar, puede deberse a la región o hasta la privación de opiniones dentro y fuera de la familia.

Tabla 4. Comparativo entre rango 3 a 3,11 años y estándares de Knox

Promedio de Rango de 3 A 3,11 años		Representación %		Estándares según Knox	Diferencia %
Dimensión	Manejo de espacio				
Categorías	Actividad motora amplia	7,9	65,83	12	34,17
	Territorio	7,9	87,78	9	12,22
	Exploración	9,7	80,83	12	19,17
Dimensión	Manejo de material				
Categorías	Manipulación	13	72,22	18	27,78
	Construcción	7,23	80,39	9	19,61
	Interés	8,47	70,59	12	29,41
	Propósito	7,47	62,08	12	37,91
	Atención	9,17	76,47	12	23,53
Dimensión	Imitación				
Categorías	Imitación	9,70	64,71	15	35,29
	Imaginación	5,29	58,82	9	41,18
	Dramatización	6,47	53,92	12	46,08
	Música	7,35	61,27	12	38,73
	Libros	6,4	42,35	15	57,65
Dimensión	Participación				
Categorías	Tipo	8,5		15	
	Cooperación	8,7	56,67	18	43,33
	Lenguaje	7,2	48,33	12	51,67
			60,00		40,00

Para la primera dimensión (manejo del espacio), se realizaron diferentes actividades; cada categoría tuvo implícita una serie de pruebas, en donde se pudo observar que en comparación con lo que propone la escala de Knox y que se considera normal, los menores evaluados en el rango de 3 a 3,11 años, presentan grandes diferencias así:

Para la ejecución de las actividades descritas en la categoría de actividad motora amplia, hay una disminución de 4,1 puntos, lo que representa una disminución de 34,17 % con respecto a la ejecución de actividades como saltar sobre llantas, subir muros o escalar malla y realizar saltos sobre sitios demarcados. Los resultados anteriores, muestran claramente que los menores que asisten al Centro de Desarrollo Infantil de este municipio presentan un desarrollo lento en la motricidad gruesa.

Para la segunda dimensión (manejo del material), se realizaron actividades que contemplaron elementos del medio; en donde se pudo observar que en comparación con lo que propone la escala de Knox y que se considera normal, los menores evaluados del municipio de Tangua en el rango de 3 a 3,11 años, presentan algunas diferencias por cada categoría así:

En manipulación, los menores participantes del rango de 3 a 3,11 años, presentan una disminución del 27,78 % en la ejecución de actividades como empujar, halar, tirar, soltar y enhebrar, encajar, modelar, rasgar y actividades simples de aprestamiento típicas para la edad. Los resultados muestran claramente que los menores no tienen bien desarrollada la motricidad fina; en concordancia con los resultados de la primera categoría de la primera dimensión (actividad motora amplia, territorio y exploración respectivamente), se puede concluir que la motricidad en general está alterada en los menores participantes de este rango.

Para la ejecución de las actividades descritas en la categoría de interés, los menores del rango, presentan una diferencia de 3,6 puntos, lo que corresponde a una disminución del 29,41 % con respecto a los máximos, sin embargo, en la ejecución de algunas actividades, los menores presentaron comportamientos distintos.

En la categoría de propósito, los menores participantes del rango de 3 a 3,11 años, presentan una disminución en la ejecución de actividades como moldear plastilina, llenar o vaciar líquidos, animar objetos y darles utilidad a los mismos. Los resultados muestran que los menores a la edad de 3 a 3,11 años no tienen un objetivo claro con los juegos que realizan, sin embargo y considerando la validez de su juego, se puede inferir que este tipo de comportamientos son subjetivos, ya que cada menor le da validez a su juego simplemente porque le agrada.

Para la tercera dimensión: imitación, se realizaron actividades que tuvieron en cuenta elementos muy sencillos; al respecto, se pudo observar que en comparación con lo que propone la escala de Knox y que se considera normal, los menores evaluados del municipio de Tangua en el rango de 3 a 3,11 años, presentan algunas diferencias por cada categoría así:

Cuando desarrollaron actividades relacionadas con la imaginación existió una disminución de 3,8 puntos, representando una disminución de 41,18% con respecto

a la ejecución de actividades como reproducir historias y especialmente, utilizar muñecos para representar situaciones del hogar, de igual manera para revivir experiencias del pasado. Los resultados anteriores, muestran claramente que los menores del rango que asisten al Centro de Desarrollo Infantil, no demuestran imaginación abundante, lo cual puede deberse a que en casa ven variados programas de televisión, lo cual limita el libre pensamiento. De igual manera en la categoría de dramatización, los menores presentan una diferencia de menos 5,6 puntos, lo que representa un 46,08 %, lo cual es un dato preocupante para la población o para el rango en general, ya que los menores no exponen sus ideas ni de forma verbal ni con la expresión corporal.

Cuando se presentaron actividades relacionadas con la lectura, continúa el mismo comportamiento que el rango anterior, donde no se evidencia interés ni habilidad para trabajar con elementos como libros o textos, confirmando que aún no se han establecido los hábitos relacionados con la lectura o escritura, que para esta edad es incipiente, pero da inicios en su proceso de desarrollo cognitivo mediante este aprestamiento escolar.

Con respecto a aquellas actividades relacionadas con la participación, se pudo evidenciar que frente a las de tipo, los menores participantes del rango, presentan una disminución de 6,5 puntos, lo que representa una disminución de 43,33 % en la ejecución de actividades que se proponen, sobre todo en los juegos grupales. Existen muchas variables con respecto a estos resultados, ya que el núcleo familiar es una gran influencia para ver estos resultados, además que en este rango, los menores prefieren objetos o juegos con protagonismo propio. Asimismo, para la ejecución de las actividades descritas en la categoría de cooperación, existe una diferencia de 9,3 puntos, equivalente a una disminución de 51,67 %, en sí porque los menores no socializan fácilmente con sus compañeros y son evidentes en la representación de juegos cooperativos o a nivel grupal.

Tabla 5. Comparativo entre rango 4 a 4,11 años y estándares de Knox

Promedio de Rango de 4 a 4,11 años			Representación Porcentual	Estándares según Knox	Diferencia
Dimensión	Manejo de espacio				
Categorías	Actividad motora amplia	12	100,00	12	0,00
	Territorio	7,8	86,67	9	13,33
	Exploración	9,4	78,33	12	21,67
Dimensión	Manejo de material				
Categorías	Manipulación	14,5	80,66	18	19,34
	Construcción	7,07	78,60	9	21,40
	Interés	9,11	75,93	12	24,07
	Propósito	8,96	74,69	12	25,31
	Atención	10,6	88,58	12	11,42
Dimensión	Imitación				

Categorías	Imitación	10,7	71,85	15	28,15
	Imaginación	5,81	64,61	9	35,39
	Dramatización	6,88	57,41	12	42,59
	Música	8,92	74,38	12	25,62
	Libros	8,25	55,06	15	44,94
Dimensión	Participación				
Categorías	Tipo	7	46,67	15	53,33
	Cooperación	9	50,00	18	50,00
	Lenguaje	6	50,00	12	50,00

En este rango de edad no se presentaron dificultades relevantes relacionadas en el manejo del espacio, sin embargo, hay dificultad en organizar diferentes espacios de juegos (bases), desplazándose esporádicamente de una a otra; también, requieren de motivación para salir al patio o parque presentando una puntuación de 7,8 con respecto a la puntuación máxima de la escala que es 9, es decir presentan una disminución de 1,2 por debajo del estándar de Knox.

En exploración los menores no se muestran curiosos por algunos objetos del espacio, no se interesan por la exploración de la naturaleza como plantar, regar, cuidar plantas presentando una puntuación de 9,4 con respecto a la puntuación máxima de la escala que es 12, es decir, presentan una disminución de 2,6 por debajo del estándar de Knox.

En manejo de material presentan dificultad en empujar diversos objetos organizados, y en cuanto a la manipulación referida a tirar y soltar pelotas con impulso, no halan diversos objetos organizados, no realizan la actividad de encajar/enhebrar piezas, clasificando forma, tamaño y color, no manipulan ni moldean con un objetivo específico presentando una puntuación de 15 con respecto a la puntuación máxima de la escala que corresponde a 18. En este rango de edad, los menores presentan una disminución de 3 puntos.

Con respecto a actividades de construcción, los menores presentan dificultad en construcción y encaje de piezas, donde no elaboran rompecabezas con una mayor numero de piezas, no utilizan elementos del medio sin objetivo claro, presentando un puntaje de 7,1 con respecto a la puntuación máxima de la escala que es 9.

Comparando el resultado en interés con los rango anteriores, se evidencia similitudes, ya que los menores no demuestran preferencia en una actividad específica y no participan en varias actividades, por lo cual obtuvieron una puntuación de 9.1 con respecto a la puntuación máxima de la escala, que es 12, es decir existe una disminución de 2,9 con respecto a los estándares de Knox.

En propósito, los menores presentan dificultad al realizar juego con plastilina con propósito definido, no realizan animación de objetos elaborados, no emplean los juguetes/objetos con propósito distinto a su uso real, obteniendo un puntaje de 9 con respecto a la puntuación máxima correspondiente a 12, lo que muestra una disminución de 3 puntos con respecto a la escala de Knox.

Además, presentaron dificultades en imitación por debajo de 4 puntos con respecto a la escala, y realizaron todas las actividades con pocas dificultades,

presentando una puntuación de 11 en situaciones cotidianas como vestir, lavar y barrer, y en situaciones vistas en la institución o calle, presentaron dificultad como tomar el bus, jugar a la profesora, llegar al jardín, con respecto a la puntuación máxima de la escala que es 15.

En música presentaron dificultad en repetir rondas sencillas y complejas y en jugar con instrumentos, presentando una puntuación de 8,9, siendo la máxima puntuación de la escala 12, es decir 3,1 por debajo del promedio.

En libros presentaron dificultad en describir historias a través de figuras, no se concentraron durante un largo rato en un libro, presentando una puntuación de 7.5, siendo la máxima puntuación de la escala 15.

En cooperación presentaron dificultad en la falta de interacción con compañeros para conseguir el objeto que deseaban, y no negociaron con otros la consecución del juguete, además de no compartir los objetos con compañeros, presentando una puntuación de 9,9, siendo la máxima puntuación de la escala 18.

En lenguaje, no utilizaron palabras para comunicarse, no son curiosos, no preguntan, no utilizan palabras como parte del juego ni se muestran comunicativos, presentando una puntuación de 7,6, siendo la máxima puntuación de la escala 12, correspondiente a 4,4 puntos por debajo de los estándares.

Tabla 6. Comparativo entre rango 5 a 5,11 años y estándares de Knox

Promedio de Rango de 5 a 5,11 años			Representación Porcentual	Estándares según Knox	Diferencia
Dimensión	Manejo de espacio				
Categorías	Actividad motora amplia	11	91,67	12	8,33
	Territorio	7,5	83,33	9	16,67
	Exploración	9	75,00	12	25,00
Dimensión	Manejo de material				
Categorías	Manipulación	15	83,33	18	16,67
	Construcción	6	66,67	9	33,33
	Interés	11	91,67	12	8,33
	Propósito	10	83,33	12	16,67
	Atención	10	83,33	12	16,67
Dimensión	Imitación				
Categorías	Imitación	11	73,33	15	26,67
	Imaginación	4	44,44	9	55,56
	Dramatización	7,5	62,50	12	37,50
	Música	8	66,67	12	33,33
	Libros	6	40,00	15	60,00
Dimensión	Participación				
Categorías	Tipo	7	46,67	15	53,33
	Cooperación	9	50,00	18	50,00
	Lenguaje	7	58,33	12	41,67

Para la ejecución de las actividades descritas en la categoría de actividad motora amplia, hay una disminución de 1 punto, lo cual no es representativo, ya que corresponde al 8,33 % de disminución. Los resultados anteriores en comparación a los otros rangos, muestran claramente que los menores de este rango no presentan muchas alteraciones en la ejecución de las actividades que se proponen.

En relación con la manipulación, los menores participantes del rango de 5 a 5,11 años, presentan una disminución de 3 puntos, lo que representa el 16,67 % en la ejecución de actividades como empujar, halar, tirar, soltar y enhebrar, encajar, modelar, rasgar y actividades simples de aprestamiento típicas para la edad. Los resultados muestran claramente que los menores a esa edad tienen un mejor desarrollo motor en comparación a los menores de los otros rangos.

En imitación presentan dificultad al remedar oficios caseros o actividades de trabajo como cocer, lavar, trabajar (zapatero, doctor), en imitación de situaciones vistas en la institución o calle como tomar el bus, jugar a la profesora, presentando una puntuación de 11, siendo la máxima puntuación de la escala 15. En imaginación presentan dificultad para utilizar muñecos como personas o familiares, revivir experiencias pasadas e inventar historias, presentando una puntuación de 4, siendo la máxima puntuación de la escala 9.

En dramatización presenta dificultad para representar títeres o muñecos como representar acciones familiares, presentando una puntuación de 7.5, siendo la máxima puntuación de la escala 12.

En música presentaron dificultad en repetir rondas sencillas y complejas y en jugar con instrumentos, presentando una puntuación de 8, siendo la máxima puntuación de la escala 12. En libros presentaron dificultad en describir historias a través de figuras, no se concentran durante largo rato en un libro, presentando una puntuación de 6, siendo la máxima puntuación de la escala 15.

En tipo de participación presentaron dificultad en realizar juego paralelo sin participación de otros, se muestran poco conversadores y comunicativos, no utilizan palabras como parte del juego presentando una puntuación de 7, siendo la máxima puntuación de la escala 15.

En cooperación presentaron dificultad en la falta de interacción con compañeros para conseguir el objeto que quiere, no negocia con otros la consecución del juguete y no comparte objetos ni onces con compañeros, presentando una puntuación de 9, siendo la máxima puntuación de la escala 18. En lenguaje no utiliza palabras para comunicarse, no son curiosos, no preguntan, no utilizan palabras como parte del juego ni se muestran comunicativos, presentando una puntuación de 7 siendo la máxima puntuación de la escala 12.

4. Discusión

Para los terapeutas ocupacionales, el juego como actividad organizada o espontanea proporciona disfrute, entretenimiento o diversión (Parham y Fazio, 1997); además, es primordial para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, tal y como lo expresa Vygotsky (citado por Montañés et al., 2005), quien define el juego como una actividad que se da principalmente en la infancia, dando inicio a procesos comportamentales, conceptuales y que está dado en

situaciones imaginarias; a medida que se establece en este ciclo vital a través de procesos de imitación, participación y creatividad, el niño alcanza niveles de desarrollo, facilitadas por factores externos como son los padres, quienes con su participación activa contribuyen a fomentar juegos con elementos más complejos, generando la posibilidad de desarrollar su inteligencia, a la vez que esa interacción permite que a través del lenguaje puedan transmitir los valores y la cultura que enriquecen la participación en una comunidad.

Frente a la manipulación de juguetes o libros para la actividad de juego, Michelet (1986) refiere que su influencia es importante en el desarrollo de la personalidad, teniendo en cuenta que la actividad lúdica tiene cinco características íntimamente ligadas a la personalidad y que están relacionadas entre sí. Estas características responden a la afectividad, porque proporciona placer, entretenimiento y libre expresión; la motricidad, ya que el uso de determinados juegos y juguetes facilitan el desarrollo psicomotor; la inteligencia porque todos los comportamientos intelectuales son susceptibles de convertirse en juego y son repetidos por asimilación, ejercitando los esquemas aprendidos a través de la manipulación e interacción con otros; la creatividad, pues el niño es conducido a emplear sus destrezas, expresión, producción e invención, y por último, la sociabilidad, ya que se está favoreciendo la comunicación y el intercambio que ayudan al niño a relacionarse con sus pares, preparándolos para la convivencia en comunidad.

5. Conclusiones

Los menores que asisten al Centro de Desarrollo Infantil no comparten las actividades de juego con los padres o madres de familia, a pesar de tener familias estructuradas y conformadas con pares para practicar el juego significativo de cualquier forma.

El desempeño en el área de juego en la población menor de 6 años del municipio Tangua es proporcionalmente bajo, con respecto a los estándares de la escala de Knox.

La situación de vulnerabilidad en el municipio de Tangua, no es un factor para que los menores de 6 años desarrollen adecuadamente las actividades de juego.

Se evidenció que los padres, madres o acudientes, toman al Centro de Desarrollo Infantil como el sitio en donde pueden dejar a sus hijos, mientras desarrollan sus actividades cotidianas, sin embargo se hace necesario promover estrategias para orientar a las familias sobre cómo, a través del juego y otras actividades lúdicas, pueden estimular el aprendizaje y las habilidades sociales de sus hijos desde casa.

Generar espacios donde comparten niños y niñas de la misma edad, favorece el proceso de empatía, creación y cooperación en actividades lúdicas, así como también el desarrollo de habilidades cognitivas, motoras y sociales, que se dan a través de estrategias asociadas al juego, ya sea estructurado, reglado o libre. El aprestamiento escolar de los menores de 6 años, es un proceso que se facilita, en la medida que se estimule desde casa como también desde el Centro de Desarrollo Infantil del municipio de Tangua, actividades lúdicas que contenga el uso de libros de texto y lenguaje corporal.

6. Conflicto de intereses

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Álvarez, B., Moreno, M. y Zea, P. (2010). Percepciones de terapeutas ocupacionales sobre el lenguaje y la comunicación de los niños con déficit de integración sensorial. *Rev. Fac. Med.*, 58(4), 263-271.
- Ávila, A., Martínez, R., Matilla, R., Máximo, N., Méndez, B., Talavera, M., Rivas, N. et. al. (2010). *Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso* (2da. ed.). Recuperado de <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>
- Ayres, J. (2005). *Evaluación de la disfunción de la integración sensorial. Terapia Ocupacional* (10ª ed.). Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2010). Censo general. <http://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia/censos>
- El Congreso de Colombia. (2005). Ley 949 del 2005. Por la cual se dictan normas para el ejercicio de la profesión de Terapia Ocupacional en Colombia, y se establece el Código de Ética Profesional y el Régimen Disciplinario correspondiente. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0949_2005.html
- _____. (2009). Ley 1295 del 2009. Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del SISBEN. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-187668.html>
- Knox, S. (2007). Developmnt and current use of the revised Knox Preschool Play Scale. En: L. Parham & L. Fazio. *Play in Occupational Theraphy for Children* (2da. ed.) (pp. 55-70). Editorial Mosby Elsevier.
- Michelet, A. (1986). El maestro y el juego. *Perspectivas*, 16(1), 117-126.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Por una educación inicial incluyente para toda la vida. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-192210.html>
- Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J., Blanc, P., Sánchez, M. et al. (2000). El juego en el medio escolar. *Revista ensayos*, 15, 241-270.
- Navarro, C. (2008). Comprensión de sistemas de engranajes: Un estudio del cambio cognitivo y las herramientas cognitivas en niños de cuatro años. *Universitas Psychologica*, 7(2), 411-424.
- Organización Naciones Unidas (ONU). (2000). Declaración del Milenio. Recuperado de <http://www.onu.org.gt/contenido.php?ctg=1395-1340-objetivos-milenio-odm>
- Parham, L. & Fazio, L. (1997). *Play in occupational therapy for children*. St. Louis, MO: Mosby.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- Polonio, B. (2008). *Terapia ocupacional en la infancia: Teoría y práctica*. Madrid: Médica Panamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta. ed.). Perú: McGraw-Hill.
- Young, M. y Fujimoto-Gómez, G. (2011). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 1-27.

Criteria

Análisis del riesgo financiero de las pequeñas y medianas empresas industriales en Colombia: estudio del sector Químico*

Fecha de recepción: 07/05/2015
Fecha de revisión: 22/05/2015
Fecha de aprobación: 17/07/2015

Jorge Aníbal Restrepo Morales*✉

Marisol Valencia Cárdenas**

Juan Gabriel Vanegas López***

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Restrepo, J., Valencia, M. y Vanegas, J. (2015). Análisis del riesgo financiero de las pequeñas y medianas empresas industriales en Colombia: estudio del sector Químico. *Revista Criterios*, 22(1), 345-366.

Resumen

El riesgo asociado con las decisiones financieras presenta un gran impacto en el desempeño de la empresa; su desconocimiento puede provocar su desaparición del mercado. Las decisiones de inversión y financiación son relevantes en todos los aspectos de la empresa; ejemplo: el recurso humano, la tecnología, entre otras, y revisten cada vez más complejidad debido a las circunstancias cambiantes del mercado, como: sistema monetario, tendencias de precios, entre otras. El análisis de riesgo se puede llevar a cabo de forma cualitativa y cuantitativa. En este trabajo se propone un método cuantitativo, partiendo de un modelo de regresión, y se calcula otros indicadores de riesgo, entre los cuales se encuentra el Operativo, el Financiero y el de País. Se compara los valores del riesgo derivado de regresión con éstos y se determina cuáles tienen más cercanía. Se utiliza información de la Encuesta Anual Manufacturera y de las 5.000 empresas de la Revista Dinero del sector químico colombiano, encontrando que en éste, el riesgo varía entre un 30 y un 40 % de su rentabilidad, aproximadamente.

Palabras clave: análisis de regresión, pymes, riesgo operativo, riesgo financiero.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte del proyecto de investigación: *Perspectivas de la toma de decisiones en agentes económicos: aplicaciones en contextos de negocios y turismo*, desarrollado entre el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria y la Fundación Universitaria Autónoma de Las Américas.

*✉ Ingeniero Administrador; Magíster en Administración; candidato a Doctor Universidad San Pablo CEU. Docente de I.U. Tecnológico de Antioquia, Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jrestrepo@tdea.edu.co / jorge.restrepo@uam.edu.co.

** Ingeniera Industrial; Magíster en Estadística. Docente de I.U. Tecnológico de Antioquia, Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: mvalencia@unal.edu.co

*** Economista; Magíster en Economía. Docente investigador Fundación Universitaria Autónoma de Las Américas; integrante grupo de investigación GICEA, Medellín, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: juan.vanegas@uam.edu.co / jg.tecnologico@gmail.com

Financial risk analysis on industrial SMEs in Colombia: a study of the chemical sector

Abstract

The risk associated with financial decisions has a great impact on the performance of the company; ignorance can lead to its disappearance from the market. Investment and financing decisions may be relevant in all aspects of the company such as human resources, technology, among others, becoming increasingly complex due to changing circumstances of market, such as: monetary system, trends in prices, among others. Risk analysis could be carried out qualitatively and quantitatively. This paper develops a quantitative method, based on a regression model. Following this, other risk indicators are calculated, among which are the operational, financial and country. Values of risk derived from regression are compared with those other kind of risks, and it is determined which of them have more closeness. Here, it is used information of the large manufacturing business survey 2010, and from 5000 companies in *Revista Dinero* of the Colombian chemical industry, finding that this sector has a risk varying between 30 % and 40 % of the profitability, approximately.

Key words: Regression Analysis, SMEs, Operational Risk, Financial Risk.

Análise de risco financeiro das pequenas e médias industriais em Colômbia: estudo do setor químico

Resumo

O risco associado a decisões financeiras tem um grande impacto sobre o desempenho da empresa; ignorância pode causar seu desaparecimento do mercado. As decisões de investimento e financiamento são relevantes para todos os aspectos do negócio, tais como recursos humanos, tecnologia, entre outros, e é de crescente complexidade, devido à evolução das circunstâncias do mercado, como o sistema monetário, tendências de preços, entre outros. A análise de risco pode ser realizada qualitativamente e quantitativamente. Este artigo propõe um método quantitativo, baseado em um modelo de regressão; após isso, os indicadores de risco operacional, financeira e país são calculados e comparados uns com os outros. É usada a informação do Inquérito Anual da Indústria transformadora e de 5000 empresas colombianas do setor químico em a *Revista Dinero*, descobrindo que neste sector, o risco varia entre 30 % e 40 % de seu lucro, aproximadamente.

Palavras-chave: Análise de Regressão, PME, Risco Operacional, Risco Financeiro.

1. Introducción

En Colombia, de acuerdo con Restrepo (2009), la composición financiera de las pequeñas y medianas empresas (pymes) tiene como característica la alta prevalencia de los recursos propios en la estructura de financiación y un gran porcentaje del crédito bancario de corto plazo; lo anterior es consistente con los hallazgos de Acín (1996) en las pymes de España. El fenómeno anotado se desprende de las asimetrías de información respecto de las entidades financieras, limitando el endeudamiento de las pymes, forzándolas a financiación con recursos propios, incrementando de esta forma su costo de capital y elevando su exposición al riesgo. Estos factores financieros influyen sobre las decisiones de inversión de las pymes y condicionan su crecimiento, tornándose en un ciclo que realimenta las carencias de su estructura financiera.

Restrepo (2009), encuentra una debilidad recurrente en las pymes de la región: la ausencia de un registro continuo y riguroso de indicadores e información contable y financiera; frente a esta realidad, en este trabajo se presenta un modelo flexible y de fácil comprensión para empresarios pymes que permite, a partir sólo de la información de ingresos y costos totales, estimar sus relaciones recurriendo a una regresión lineal para determinar la composición fija y variable de los costos totales. Posteriormente, por medio de las formulas tradicionales de punto de equilibrio y apalancamiento operativo, es posible cuantificar los niveles de riesgo a los que se exponen las pymes; se complementa con el abordaje del Grado de Apalancamiento Financiero (GAF) y se concluye sobre el riesgo total.

No obstante, la importancia de las pymes a nivel mundial y los modelos para gestión de riesgo se han orientado básicamente a las entidades financieras de Basilea II (2004), y son adoptados y adaptados para la medición y cuantificación del riesgo en la gran empresa, dejando de lado las pymes. Entre otras porque la estimación del riesgo se fundamenta a partir de datos históricos que se registran a nivel interno en las grandes empresas en plataformas de seguimiento de eventos y luego con diferentes técnicas, se cuantifica el riesgo operativo; la literatura muestra de forma amplia la cuantificación del riesgo aplicada a instituciones del sector financiero y la gran empresa (Aue & Kalkbrener, 2007; Akkizidis & Bouchereau, 2006; Dutta & Perry, 2006; Böcker & Klüppelberg, 2008; Medina, 2006; Embrechts, Nešlehová & Wüthri, 2009; Chernobai y Rachev, 2006; Degen, Embrechts & Lambrigger, 2007; Shevchenko & Wüthrich, 2009; Baud, Frachot & Roncalli, 2002; Frachot, Georges & Roncalli, 2001; Frachot, Moudoulaud & Roncalli, 2003; Cruz, 2004; Marshall C. & Marshall D., 2001).

Adicionalmente, muchos de los estudios orientados al análisis de las empresas y los sectores se basan en diagnósticos financieros, pero de acuerdo con Celaya y López (2004), existen pocos estudios dedicados a la determinación y medición del riesgo inherente a la actividad de la empresa, y en particular en las empresas de tamaño pequeño y mediano. No obstante, se encuentran unos cuantos trabajos específicamente de valoración de riesgo financiero en pymes. Fu G., Fu W. y Liu (2012) mediante modelos de regresión encuentran una relación negativa entre el nivel de riesgo y la razón corriente, el margen de utilidad neto, el patrimonio neto y los activos fijo; realizan una valoración para empresas que

cotizan en la bolsa de valores China. En un contexto similar, pero en India, Bhunia y Mukhuti (2012), encuentran que dicha relación es negativa para la estructura de la deuda, la relación de activos y pasivos, la rotación de inventario, la rotación de activos fijos y las cuentas por cobrar. Para el caso de Colombia, Restrepo, Díaz y Ocampo (2014) modelan las volatilidades de los principales índices financieros de rentabilidad, endeudamiento, liquidez y eficiencia en el sector Químico en Colombia, usando un análisis jerárquico de procesos para identificar el peso de tales índices y medir el riesgo operativo de la industria mediante una clasificación que los pondera como severo, moderado o bajo.

Por las razones mencionadas, este trabajo presenta una metodología simple para la medición del riesgo financiero en las pymes, basada en análisis de regresión; además, se comparan sus resultados con otras formas de medir el riesgo: financiero, país, total, ROI (rendimiento sobre la inversión), ROA (rentabilidad sobre los activos); con poca información. La población de estudio fueron las pymes industriales del sector Químico colombiano. Se ilustrará la metodología propuesta con una aplicación para el sector Químico¹, contrastando su desempeño en el periodo 2000-2009.

Definición de riesgo

Mendoza y Castillo (2008) plantea que el riesgo operacional o de operación se basa en la posibilidad de que se ocasionen pérdidas financieras a las empresas por eventos o hechos derivados de fallas o insuficiencias en sus procesos estratégicos, administrativos o del negocio, las personas internas o relacionadas, la tecnología de información usada y por eventos externos; incluye el riesgo legal, aunque no se refiere a la posibilidad de pérdidas originadas en cambios inesperados en el entorno político, económico y social. Por su parte, Jorion (2000) plantea el riesgo como la volatilidad de los resultados esperados, generalmente el valor de activos o pasivos de interés, en este trabajo se recurre a la volatilidad de los diferentes márgenes de la empresa.

Variables de Riesgo

Muchos empresarios asocian el riesgo con eventos negativos, como es el caso de la no cobertura de los costos fijos en un periodo; sin embargo, el proceso de análisis de la exposición al riesgo puede facilitar al empresario el hallazgo de oportunidades de mejoramiento, una vez que éste induce la exploración de todos los resultados posibles de un determinado evento considerado adverso. Las empresas del sector industrial enfrentan por lo menos tres tipos de riesgo (Celaya y López, 2004), a saber:

- Riesgo operativo, financiero y total.
- Riesgo sobre el comportamiento de la rentabilidad.
- Riesgo del entorno o riesgo país.

¹ Se utiliza este sector, debido a que la Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF, 2011) exhibió los resultados de la “Gran Encuesta Pyme” correspondientes al primer semestre de 2010, que se realizó a 1.546 empresarios de los diferentes sectores de la economía: industria, comercio y servicios y, en particular, se indagó sobre la situación actual y las proyecciones del sector, donde el sector Químico presentó el mayor crecimiento en la percepción presentada.

Riesgo operacional, financiero y total

Siguiendo la aproximación de Celaya y López (2004), quienes consideran que los riesgos anteriores surgen de la actividad propia de la empresa y su relación con el entorno; se encuentra como el riesgo operacional, tiene relación con la incapacidad de la empresa para cubrir los costos y gastos fijos de operación; y los financieros indican la probabilidad de no enfrentar los gastos fijos asociados con la estructura de endeudamiento. Por su lado, el riesgo total será la agregación de los anteriores.

Riesgo operacional

En la misma línea de argumentación, desde la visión contable-financiera, los gastos operativos se subdividen en fijos y variables; la porción fija no depende del nivel de actividad de la organización, cuyo principal inductor son la producción y las ventas, por tanto su causación y por ende, el desembolso son eventos independientes de la presencia de ingresos y producción (García, 2009). Una vez que contablemente la utilidad operativa disminuye proporcionalmente en relación con los costos y gastos, es posible establecer la proporción del riesgo operativo como una función lineal del margen de contribución, cuya expresión matemática se presenta en la ecuación (1).

$$Ro = \frac{(Costos\ Fijos + Gastos\ Fijos)}{(Ingresos - Costos\ y\ Gastos\ Variables)} \quad (1)$$

Riesgo financiero

Siguiendo el argumento de Mascareña (2008), para este trabajo el riesgo financiero hace referencia a la incertidumbre asociada al rendimiento de la inversión derivada de la posibilidad de que la empresa no pueda hacer frente a sus obligaciones financieras como el pago de los intereses y la amortización de las deudas. Es decir, el riesgo financiero se deriva de un único factor: las obligaciones financieras fijas en las que se incurre.

En la misma línea, Cazorla (2004), señala como en el contexto de la Mipyme que no cotiza en bolsa, es justificable el poco interés del empresario por acceder a la emisión de acciones, focalizada en la pérdida de control que significa el ingreso de accionistas, por esta razón las pymes son desconocidas en los mercados financieros. Una reflexión similar encuentra Hernández (2004) con la premisa anterior, en este trabajo se aborda el riesgo de liquidez o de financiación y para ello se considera que los gastos financieros son aquellos derivados de la deuda con bancos y terceros, y no se consideran dividendos preferenciales. Ahora, como los gastos financieros son fijos, en este contexto significa que no tienen relación de causalidad con la actividad de la empresa, al menos de forma directa. Desde el punto de vista contable, se puede discurrir que las empresas cubren sus cargas financieras con la utilidad de operación; lo que simplifica determinar la proporción de riesgo financiero con la ecuación (2).

$$\text{Riesgo Financiero (RF)} = \frac{\text{Gastos Financieros}}{\text{Utilidad Operacional}} \quad (2)$$

El índice anterior, muestra la cobertura de los intereses en el análisis tradicional, es necesario complementar el análisis de riesgo con el concepto de apalancamiento, considerando que los gastos obtenidos como resultado de la financiación con deuda, constituyen gastos fijos, y por tanto, en el evento de la presencia de endeudamiento se pagaran intereses, independiente de los ingresos por ventas. La capacidad financiera, se identifica como una de las habilidades que debe poseer toda pyme según Camisón y De Lucio (2010), complementada con la capacidad de inversión, producción, comercialización y generación de utilidades. La literatura coincide en afirmar que las empresas se apalancan financieramente y utilizan los gastos fijos –intereses– con el propósito de alcanzar un máximo incremento en las utilidades por acción cuando se produce un incremento en las utilidades antes de intereses e impuestos (UAI), denominadas operacionales. El uso adecuado de la capacidad de financiación, como resultado de la destinación de la deuda en la adquisición de activos productivos, deberá generar un incremento en las utilidades operacionales y por consiguiente, también un incremento en la utilidad por acción. Una de las formas de lograr el GAF se ilustra en la ecuación (3).

$$\text{GAF} = \frac{\text{Utilidades antes de Intereses e Impuestos}}{\text{Utilidades antes de Impuestos}} \quad (3)$$

Apalancamiento operativo

Se concibe el apalancamiento operativo como el impacto generado por los costos fijos de una empresa sobre su estructura general de costos, acorde con Van Horne & Wachowicz (2002). El caso más común, se desprende de los procesos de modernización tecnológica que conlleva una carga implícita por concepto de depreciación, paralelamente y como consecuencia de la inversión en tecnología, algunos costos variables, como es el caso de la mano de obra directa y la materia prima permutan disminuyendo la estructura de costos de la empresa.

El apalancamiento operativo se refiere a invertir en activos fijos con el propósito de mejorar la competitividad y maximizar los resultados operativos de la firma. Esto se asocia con la tecnificación de procesos, pues llevan a incrementos productivos, mejoras de calidad, minimización de desperdicios, entre otros aspectos. Surge el interrogante de: ¿cómo determinar el impacto sobre las utilidades operacionales como producto del incremento en los ingresos por ventas, derivadas de las inversiones en tecnología a través de la adquisición de activos fijos? La tecnología puede desplazar la mano de obra directa, que es un costo variable y lo transforma en un costo fijo vía depreciación, transformando la estructura de costos de la empresa, con el consecuente impacto en el nivel de las utilidades operacionales. Es posible cuantificar y evaluar el efecto anterior bajo la óptica del Grado de Apalancamiento Operativo (GAO) que representa de forma matemática el efecto de los costos fijos sobre la UAI ante un cambio positivo en las ventas como resultado de inversiones en tecnología.

Algebraicamente el GAO puede expresarse como:

$$(GAO) = \frac{\text{Margen de Contribución (MC)}}{\text{Utilidad Antes Intereses e Impuestos (UAI)}} \quad (4)$$

Riesgo total

Por su parte el riesgo total, denominado igualmente riesgo estructural, combina el riesgo operativo y el financiero sacando una proporción entre los costos y gastos fijos – operativos y financieros- y el margen de contribución total, este indicador se expresa mediante la ecuación (5).

$$\text{Riesgo Total (RT)} = \frac{\text{Costos y gastos fijos operativos y Financieros}}{\text{Ingresos-Costos y Gastos Variables}} \quad (5)$$

Riesgo sobre el comportamiento de la Rentabilidad

Restrepo (2009) sostiene que aunque las técnicas de análisis financiero tradicional presentan grandes limitaciones en el proceso de toma de decisiones, éstas han sido ampliamente generalizadas debido a que mediante los ratios es posible hacer comparaciones y análisis de tendencias de los resultados de las empresas y contrastar con una medida estándar de resultados que pueden ser los objetivos de la empresa o los promedios del sector.

Otra forma de calcular el riesgo lo define Gitman (2003), quien plantea que en la definición de la estructura financiera, toda empresa presenta un capital y unas utilidades, al dividir la utilidad entre el capital obtenemos el rendimiento sobre la inversión (ROI) y al dividir las utilidades sobre los activos obtenemos la rentabilidad sobre los activos (ROA), como tenemos información del periodo 2000-2009 podemos obtener la tendencia de la rentabilidad.

En este apartado se trata de establecer la consistencia, en el tiempo, de la capacidad del sector para generar rendimientos positivos, es claro que se puede presentar un riesgo alto en el sector y que éste genere altos rendimientos, pero no de forma consistente; es decir, tal vez su estructura financiera no cambie pero sí el resultado de sus operaciones. En un periodo las empresas pueden presentar un rendimiento alto y en otros bajo; esta situación la denominaremos riesgo sobre la consistencia de la rentabilidad. Cuando las empresas presentan un comportamiento muy aleatorio frente a los rendimientos, no existirá seguridad frente a la estimación del rendimiento futuro. Si no tenemos seguridad, existe un riesgo latente, en este orden de ideas, el riesgo de una pyme depende de lo aleatorio de este comportamiento.

Riesgo País

Paralelamente al riesgo estructural (operativo y financiero) y al riesgo del rendimiento de la inversión, las empresas enfrentan y se desarrollan en un entorno que puede ser adverso o económicamente riesgoso, como es el caso

de Colombia, mercado en vía de desarrollo, y que según los inversionistas presenta un riesgo denominado riesgo país, el cual se puede evaluar tomando como base las tasas de los instrumentos de inversión gubernamentales, que utilizan los países para retener las inversiones a su interior y evitar una salida masiva de recursos con sus nefastas consecuencias, éstas tasas se comparan con instrumentos similares, que en el consenso de los inversionistas estén libres de riesgo, como es el caso de las tasas de los bonos del tesoro americano.

González (2004), argumenta como la mayor parte de los estudios realizados de riesgo país, coinciden en la dependencia de éste con respecto a dos factores principalmente, a saber: la capacidad o habilidad para responder a las obligaciones de pago y que corresponden a elementos económicos y financieros; los primeros se relacionan con la incapacidad de pago por falta de recursos y más relacionado con un problema estructural, cuya solución se encuadra mejor en el largo plazo; los segundos, los elementos financieros, están ligados a la eventual falta de recursos, generalmente problemas de liquidez, y se considera un problema coyuntural del corto plazo. El otro factor, fuente de riesgo operativo reside en la intención de un Estado de abonar a su deuda, y se denomina como riesgo político o administrativo.

En la literatura se reconoce como el principal indicador de riesgo país a la diferencia de tasa que pagan los bonos denominados en dólares, emitidos por países en vía de desarrollo, y los Treasury Bills de Estados Unidos, considerados “libres” de riesgo. Este diferencial [denominado spread o swap], simboliza la probabilidad del incumplimiento de pago del gobierno emisor, puede ser por mora en el pago o por negación de la deuda. Los bonos, con mayor percepción de riesgo, presentan una tasa de interés mayor, por lo tanto el spread de estos bonos con referencia a los bonos del Tesoro de Estados Unidos es mayor.

2. Metodología

En este artículo se abordan diferentes formas de medir el riesgo para pymes, que pueden ser comparadas entre sí y que además, consideran la experiencia y la cultura financiera de los empresarios pymes. Se ilustra en un sector industrial, caso específico, sector Químico colombiano, mediante la cuantificación de los siguientes riesgos: riesgo operativo derivado de un análisis de regresión, riesgo asociado con el GAF, el riesgo derivado del GAO, y el riesgo total, asociado con el margen de contribución y la volatilidad de los índices ROI y ROA; y por último se aborda el riesgo país.

Se utilizó la información anual del sector Químico en el periodo 2000-2009, para estimar la relación entre las ventas (x) sobre los costos totales (y) del sector, con un modelo de regresión (Ecuación (6)); con ésta se buscó separar la porción fija y variable de los costos totales, de manera que el intercepto (b) fuera la porción fija, dado que en la ausencia de ingresos ($x=0$), los costos fueron representados por b , mostrando la independencia con el volumen de ventas; la pendiente de la variable ingresos (m), es la porción variable de los costos totales (y). Luego, se calculó el Riesgo Operativo (RO) con la ecuación (1).

$$CT = mx + b \quad (6)$$

Luego, con los valores de los parámetros estimados en la regresión (Ec. (6)), se procedió a estimar un punto de equilibrio por medio del método tradicional, utilizado por diferentes autores (García, 2009; Ortiz, 2010), y expresado en la ecuación (7).

$$PE(\$) = \frac{CF}{1-m} \quad (7)$$

Donde **CF** son los costos fijos y **m** es la proporción de ingresos, que establece la relación de éstos con los costos totales.

En el siguiente paso de la metodología se planteó que para determinar el riesgo operativo, se debe proceder a elaborar otra ecuación de regresión, pero esta vez la variable independiente -- representa los costos totales y la variable dependiente las ventas; este artilugio, aparentemente no tiene mucho sentido, pero analizando el planteamiento se puede argumentar así: por cada peso (costo) invertido, el incremento en las ventas tiene un valor **m**, si la pendiente es positiva. Este monto, asociado con un costo variable, publicidad, total de vendedores, productos, entre otros aspectos, expresa como resultado, que en conjunto, se vendió veces la inversión realizada en las variables explicativas en cada año. Seguido a esto, se estima el riesgo de liquidez o financiación con la ecuación (2); luego se estimó el GAF, mediante la ecuación (3). Siguiendo la línea de argumentación teórica, se determinó el apalancamiento operativo (GAO) mediante la ecuación (4). Por último, el riesgo total fue calculado mediante la ecuación (5).

3. Resultados y Discusión

Usando datos históricos de ingresos y costos totales, se inicia con la estimación del margen de contribución, así como los incrementos en: ingresos, costos y margen, respectivamente. En la Tabla 1 se muestra las ventas y los costos operacionales totales del sector de productos químicos (en miles de pesos) a pesos constantes, así como también los incrementos porcentuales de cada una de las variables que comprometen el riesgo operativo; se resalta que este sector presenta información histórica, por tanto se calcularon los indicadores de las ecuaciones 1 a la 5, para posteriormente contrastar los resultados con la propuesta metodológica de este trabajo y probar la validez del modelo.

Tabla 1. Ventas y costos del sector Químico, a pesos constantes, para el periodo 2000-2009

Periodo	Ventas	Costos y gastos Operacionales	Margen Contribución	Incremento Ingresos	Incremento Costos	Incremento Margen
2000	8 613 357.0	6 811 236.0	1 802 121.00	N/A	N/A	N/A
2001	9 280 566.0	7 418 799.7	1 861 766.3	7.46 %	8.54 %	3.26 %
2002	9 346 797.0	7 455 700.3	1 891 096.7	0.71 %	0.50 %	1.56 %
2003	9 852 269.0	8 112 970.6	1 739 298.4	5.27 %	8.45 %	-8.37 %

Periodo	Ventas	Costos y gastos Operacionales	Margen Contribución	Incremento Ingresos	Incremento Costos	Incremento Margen
2004	10 737 701.0	8 645 996.1	2 091 704.9	8.61 %	6.36 %	18.45 %
2005	11 362 267.0	9 040 051.4	2 322 215.6	5.65 %	4.46 %	10.45 %
2006	11 965 400.0	9 505 408.9	2 459 991.1	5.17 %	5.02 %	5.76 %
2007	11 856 898.0	9 377 407.3	2 479 490.7	-0.91 %	-1.36 %	0.79 %
2008	17 263 827.0	12 813 998.0	4 449 829.0	37.57 %	31.22 %	58.48 %
2009	17 162 347.0	13 265 444.9	3 896 902.1	-0.59 %	3.46 %	-13.27 %
Media	11 744 142.9	9 244 701.3	2 499 441.5	7,66 %	7,41 %	8,57 %
Desviación Estándar	2 936 694.6	2 076 756.5	883 023.5	11,06 %	8,98 %	19,73 %
Desviación Estándar/ Promedio	0.250	0.225	0.353	1,4441	1,2120	2,3023
Máximo	17 263 827.0	13 265 444.9	4 449 829.0	37,57 %	31,22 %	58,48 %
Mínimo	8 613 357.0	6 811 236.0	1 739 298.4	-0,91 %	-1,36 %	-13,27 %

Fuente: Revista Dinero (2011).

Modelo de regresión 1. Se inicia con un análisis de regresión, tomando como variable Y –dependiente- los costos y como variable independiente X -ventas-, para separar los costos fijos y variables. Con los datos de la Tabla 1 se corre la regresión y se obtienen los datos presentados en la Tabla 2.

Tabla 2. Resumen de las estadísticas de la regresión de los ingresos vs. los costos. Elaboración propia con el software R.

Parámetros estimados				
Coefficients				
	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Costos Fijos)	9.669e+05	2.456e+05	3.936	0.00432 **
Ventas	7.048e-01	2.029e-02	34.736	5.16e-10 ***
Residual standard error: 188400 on 8 degrees of freedom - Multiple R-squared: 0.9934, Adjusted R-squared: 0.9926				
F-statistic: 1207 on 1 and 8 DF, p-value: 5.16e-10				

Luego, se procedió a evaluar la consistencia de los resultados de la regresión, en primer lugar de manera gráfica.

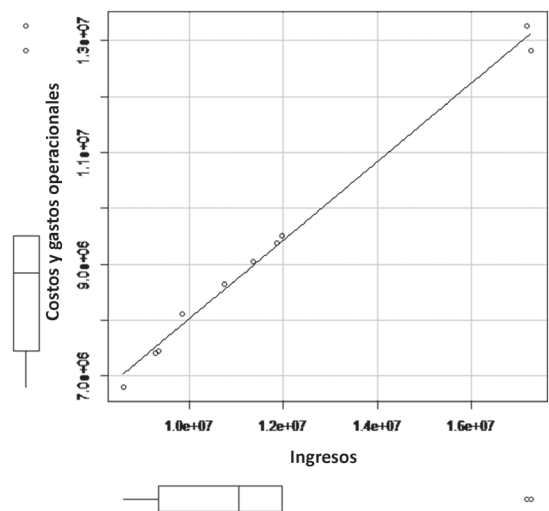


Figura 1. Análisis de dispersión.

La Figura 1 ilustra la dispersión de los datos de x vs. la respuesta, y el modelo ajustado; permite inferir como éstos están aglomerados con una varianza mínima; sólo dos datos se visualizan dentro de un margen de confianza aceptable para la regresión estimada, demostrando que no son datos atípicos y por tanto, no generan desviaciones importantes con respecto a la recta. Por su parte, el coeficiente de determinación (R^2), indica que el 99.3 % de la variabilidad de los datos reales es explicada a partir del modelo estimado. Esto, además de las evidencias de significancia que tienen los parámetros, da validez para explicar adecuadamente los costos totales como una función de los ingresos, usando el análisis de regresión.

Con las hipótesis de $H_1 \Rightarrow B_0 = 0$; $B_1 = 0$, y sus respectivas alternativas $H_a \Rightarrow B_0 \neq 0$; $B_1 \neq 0$, con un nivel de significancia del 0.05. En este caso el valor de probabilidad < 0.05 (α), (Tabla 3), por lo tanto, se rechaza H_0 ; lo que permite inferir que la ecuación no tomará los valores de cero y el modelo de regresión ajustada simple se puede utilizar en la predicción de los costos, y por tanto en su desagregación en fijos y variables.

Tabla 3. Estadísticos para el intercepto y la pendiente

Variable	Coefficientes	Error típico	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95 %	Superior 95 %
Costos Fijos	966 936.055	245 643.537	3.93633827	0.00431805	400 481.043	1 533 391.07
Coefficiente de Ventas	0.7048420	0.02029148	34.735853	5.1601E-10	0.65804976	0.75163425

De acuerdo con la Tabla 3, se infiere que por cada 100 pesos de ventas generadas en el sector químico, los costos totales aumentan en 70.48 %, situación que se corrobora con los datos empíricos que sugieren un margen bruto aproximado del 32 %. Además, la tabla presenta como valor fijo del intercepto la suma de 966 936, que se puede interpretar como la porción de los costos totales no

capturados por la pendiente de la ecuación, lo cual permite inferir que tal valor corresponde con los costos fijos.

Adicionalmente, la Tabla 3 muestra cómo a un nivel de confianza del 95 %, los costos fijos se ubican en un intervalo de confianza [400 481; 1 533 391] y la pendiente de los costos variables se mueve en un intervalo de confianza [0.658; 0.751]. El valor p para cada parámetro, en dicha tabla, tanto para la pendiente (5.1601E-10) y el intercepto (0.00431805) son menores que el nivel de significancia (0.05). En otras palabras, los intervalos en los que se moverán la pendiente y el intercepto con un nivel de confianza de 95 % son positivos, la pendiente toma los límites: 0.65804 y 0.75163, corroborando que en ningún momento será cero; esto permite concluir que a medida que las ventas aumentan, así lo hacen los costos.

Es importante precisar, que aunque los modelos de regresión son válidos en rangos definidos, en este caso el nivel de ingresos, no necesariamente el valor de 966 936 obtenido como nivel de costos fijos es preciso, porque matemáticamente se podría desplazar el eje Y , y por ejemplo empezar en 3'000.000 y aun así, la línea de regresión se ajustaría a los datos del sector. No obstante lo anterior, el presente análisis aporta de forma significativa a la comprensión y acercamiento al concepto de riesgo operativo para los empresarios pymes, y por tanto, a su cuantificación.

Determinación del punto de equilibrio

Con los valores de los parámetros estimados en la regresión anterior, se procede a estimar un punto de equilibrio por medio del método tradicional, utilizado por diferentes autores como: García (2009) y Ortiz (2010), y expresado en la Ecuación (7). Según este resultado, de acuerdo con la información histórica, el sector, por cada peso desembolsado en costos fijos, está en la obligación de vender 3.27 pesos para no incurrir en riesgo operativo.

$$\begin{aligned} PE(\$) &= \frac{CF}{1 - m} = \frac{966\ 936}{1 - 0.7048} = 3\ 275\ 994.8 \\ PE(\$) &= \frac{CF}{1 - m} = \frac{400\ 481}{1 - 0.658} = 1\ 170\ 997 \\ PE(\$) &= \frac{CF}{1 - m} = \frac{1\ 533\ 391}{1 - 0.751} = 6\ 160\ 606 \end{aligned}$$

De los resultados anteriores con las dos últimas ecuaciones, se determina el intervalo para la tasa de ventas: [1.17; 6.16], entre éstos valores, se moverá dicha tasa por cada peso incurrido en costos fijos.

Cálculo del riesgo operativo derivado de la regresión

El riesgo calculado equivale a 38.69 %. Para su estimación se utilizó la ecuación (1), donde los costos fijos corresponden al valor del intercepto de la ecuación de regresión: 966 936.055 y el denominador es la diferencia de los promedios de ingreso (11 744 142.9), menos el correspondiente costo variable 9 244 701.3, vistas en la Tabla 1. Dicho valor no está muy alejado del ratio promedio estimado, derivado de las razones por año calculadas, con el mismo costo fijo.

Modelo de regresión 2. Se estimó una segunda ecuación de regresión, ésta vez la variable independiente - - representa los costos totales, y la variable dependiente - - las ventas. Analizando el planteamiento se puede argumentar que la pendiente obtenida por este medio representa una porción, que por cada peso vendido, se destinó como inversión en las diferentes variables explicativas de la venta, como lo son: los costos variables, la publicidad, el número de referencias, el número de vendedores, las bodegas, entre otras; en su conjunto, del resultado de la regresión se puede interpretar que la empresa vendió veces la inversión realizada en las variables explicativas de la venta en el año t (t=2000,...2009). Los resultados se muestran en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4. Resultados regresión costos-ventas

Parámetros estimados				
Coefficients:				
	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
Costos.y.gastos.Operacionales	1.27704	0.01298	98.37	5.88e-15 ***
Residual standard error: 389000 on 9 degrees of freedom Multiple R-squared: 0.9991, Adjusted R-squared: 0.999				
F-statistic: 9676 on 1 and 9 DF, p-value: 5.883e-15				

Al estimar la regresión sin intercepto, por la hipótesis “no se presentan ventas al no incurrir en operaciones”, los resultados muestran (Tabla 4) que la regresión es altamente significativa por la significancia de la variable costos variables ($vp=5.88e-15$), además, sus residuales se comportan bajo una distribución normal y el coeficiente R^2 toma un valor muy alto (99.9 %). Lo anterior permite inferir que en el periodo 2000-2009, por cada unidad monetaria invertida en costos variables, las ventas del sector incrementan en 1.27 veces la inversión. En otras palabras, cada peso desembolsado vía costos variables, representa un ingreso por ventas de 1.27 unidades. La medida anterior, coloca al sector en una posición de alerta, una vez que la contribución marginal de cada peso invertido en costos incrementa el ingreso en un coeficiente con un valor tan bajo.

En el evento de contar con información desagregada de las diferentes partidas explicativas de los costos y gastos operacionales, como: publicidad, costos de materia prima, costos indirectos de fabricación, depreciación, entre otras, este análisis se podría desarrollar con una regresión múltiple y determinar los pesos por cada uno con respecto a las ventas, información invaluable para la toma de decisiones sobre costos marginales y de oportunidad.

Grado de Apalancamiento Financiero (GAF)

Usando la ecuación (3) para calcular el GAF, se obtuvieron los datos de la Tabla 5. La media obtenida ($GAF\_m = 2.3$), significa que por cada punto porcentual de cambio en las UAll generará un cambio de 2.3 puntos en la utilidad por acción. En otras palabras, si se incrementan o disminuyen las UAll en un 15 %, producirá una variación porcentual de la utilidad por acción del 34.5 %.

Tabla 5. GAF del sector de Químico para el periodo de análisis 2000-2009

Período	UAI	GAF
2009	1 787 527.0	-10.8
2008	2 209 325.0	4.7
2007	1 382 476.0	1.1
2006	1 309 971.0	2.4
2005	1 132 627.0	2.2
2004	9 369.0	0.0
2003	664 259.0	3.6
2002	77 156.0	-0.1
2001	562 703.0	6.5
2000	553 754.0	13.8
Media	1 015 045.9	2.3
Desviación Estándar	705 339.14	5.84
Máximo	2 209 325.00	13.75
Mínimo	9 369.00	-10.82

Llamó la atención la desviación estándar de 5.84, determinando un intervalo de variación del GAF [-3.51; 8.17], lo cual implicó una gran dispersión del índice en el periodo de análisis.

Grado de Apalancamiento Operativo (GAO)

El GAO fue calculado usando la ecuación (4), y sus resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Grado de Apalancamiento Operativo Periodo 2000-2009

Periodo	UAI	GAO
2009	2 402 088.0	2.8
2008	3 017 415.0	2.4
2007	1 128 975.0	4.1
2006	1 097 525.0	3.9
2005	880 153.0	4.6
2004	641 419.0	5.5
2003	385 847.0	7.5
2002	530 679.0	5.3
2001	335 440.0	7.7
2000	356 580.0	6.4
Media	1 077 612.1	5.02
Desviación Estándar	871 650.295	1.72
Máximo	3 017 415	7.7
Mínimo	335 440	2.4

Los datos consignados en la Tabla 6, permiten afirmar que el grado de apalancamiento operativo del sector Químico, en el periodo 2000-2009, se ha comportado entre los valores [2,4 y 7,7] como mínimo y máximo, lo que representa como en el peor de los años, 2008, cada peso invertido en costos fijos, generan un efecto expansivo de 2.36 en las UAII.

Riesgo Total

Por su parte el riesgo total, denominado igualmente riesgo estructural, combina el riesgo operativo y el financiero sacando una proporción entre los costos y gastos fijos –operativos y financieros- y el margen de contribución total, este indicador se expresa mediante la Ecuación (5).

Su aplicación, se muestra en la Tabla 7, donde se infiere que el sector Químico, con la estructura desarrollada en la última década presenta un riesgo total promedio del 74,16 % de no poder cumplir sus costos y gastos fijos, tanto operativos como financieros, el mayor riesgo de la década se enfrentó en al año 2001 con una proporción del 86.33 % y el mínimo fue de 57.75 % en el año 2000, en al año 2009 se ubica por encima del promedio en 74.99 %.

Tabla 7. Muestra el riesgo total del sector Químico en el periodo 2000-2009

	Ingresos operacionales	Margen Contribución	Costos y Gastos Operativos	Gastos Financieros	Riesgo Total
Año 2009	17 162 347	5 956 708	4 440 890	26 237	74.99 %
Año 2008	16 925 456	6 167 681	3 998 253	28 547	65.29 %
Año 2007	10 795 706	4 314 602	3 283 327	181	76.10 %
Año 2006	10 308 192	4 045 224	2 771 850	45	68.52 %
Año 2005	9 368 189	3 792 274	2 997 329	0	79.04 %
Año 2004	8 444 128	3 352 091	2 705 797	0	80.72 %
Año 2003	7 343 881	2 749 285	2 173 937	0	79.07 %
Año 2002	6 542 758	2 646 060	1 952 698	0	73.80 %
Año 2001	6 071 346	2 457 867	2 121 783	0	86.33 %
Año 2000	5 234 337	2156 980	1 245 744	0	57.75 %
Media	9 819 634	3 763 877.2	2 769 160.8	5 501	74,16 %
Desviación	3 995 463	1 330 650.277	915 783.58	10 957.81	7,90 %
Máximo	17 162 347	6 167 681	4 440 890	28 547	86,33 %
Mínimo	5 234 337	2 156 980	1 245 744	0	57,75%

Desde el punto de vista de la Ecuación 7, en el evento de que el indicador de riesgo total supere el 100 %, estaríamos hablando de certeza y técnicamente la empresa tendría insolvencia técnica al no poder enfrentar sus costos y gastos fijos totales. Un análisis más cercano a la experticia y cultura financiera de los empresarios pymes, permite argumentar, como en el periodo de estudiado, los costos fijos operativos y financieros representan el 74.16 % de las ventas totales, por lo tanto, el complemento que sería el margen de contribución y que representa el riesgo total, asciende a un 25.84 %. En la medida en que dicho porcentaje aumente, se disminuye el riesgo, debido a una menor presión para cubrir los costos y gastos fijos.

Riesgo sobre el comportamiento de la rentabilidad

Con los datos de la Tabla 1, es posible calcular la volatilidad de las diferentes márgenes del negocio y de la rentabilidad del patrimonio y del activo, para posteriormente determinar el riesgo operativo del sector. Dicho riesgo aquí es calculado usando un ratio entre la desviación estándar de los rendimientos en el periodo 2000-2009 sobre el rendimiento promedio. Los cálculos se presentan en la Tabla 8, donde se observa cómo el margen operativo presenta una alta volatilidad que se traduce como un riesgo del 67.81 %.

Tabla 8. Cálculo de las volatilidades para los márgenes y las rentabilidades del periodo 2000-2009. Se utilizó promedio móvil para tres años y el riesgo se asocia como la desviación/promedio

	Promedios Móviles	Margen Bruto %	Margen Operativo	Margen Neto	ROI %	ROA %
Volatilidad Anual	2000-2003	3.89 %	25.25 %	34.35 %	36.38 %	37.79 %
	2001-2004	6.60 %	27.71 %	26.78 %	26.84 %	28.15 %
	2002-2005	6.90 %	24.31 %	26.86 %	26.93 %	28.11 %
	2003-2006	4.28 %	8.35 %	10.75 %	11.06 %	13.25 %
	2004-2007	2.85 %	3.71 %	8.70 %	10.05 %	7.07 %
	2005-2008	4.70 %	3.26 %	10.30 %	10.32 %	8.04 %
	2006-2009	4.78 %	15.83 %	14.18 %	20.96 %	16.21 %
	Media	4.86 %	15.49 %	18.85 %	20.36 %	19.80 %
	Desviación	1.45 %	10.50 %	10.25 %	10.30 %	11.68 %
	Riesgo	29.79 %	67.81 %	54.40 %	50.57 %	58.98 %

Combinando este análisis con los resultados del modelo de regresión de la Tabla 4, podría decirse que el sector de productos químicos está expuesto a un alto riesgo, en primer lugar por la baja contribución marginal de los costos en el incremento de las ventas y la alta volatilidad del margen operativo (67.81 %); de la rentabilidad del activo (58.98 %) y del patrimonio (50.57 %).

Ahora, como el riesgo lo asociamos con la aleatoriedad del comportamiento del ROI del sector, lo podemos cuantificar determinando la desviación estándar de los rendimientos en el periodo 2000-2009 y lo dividimos por el rendimiento promedio, obteniendo un valor de 29 % para el ROI y del 30 % para el ROA (Tabla 9). Se puede inferir que el sector presenta un riesgo del 30 % en el comportamiento de su rentabilidad.

Tabla 9. Indicadores de Rentabilidad periodo 2000-2009

Indicadores de Rentabilidad					
Indicadores	Margen Bruto %	Margen Operacional %	Margen Neto %	ROI %	ROA %
2000	40.36	9.79	2.82	5.00	2.75
2001	39.71	8.67	4.48	8.19	4.7
2002	39.70	10.92	4.86	8.35	4.89

Indicadores de Rentabilidad					
Indicadores	Margen Bruto %	Margen Operacional %	Margen Neto %	ROI %	ROA %
2003	36.86	8.43	3.89	6.69	3.98
2004	39.04	10.41	5.31	9.16	5.68
2005	40.13	11.33	5.85	10.06	6.26
2006	39.06	11.95	7.07	12.51	7.46
2007	39.62	12.08	7.18	12.75	7.72
2008	36.59	13.02	7.23	13.69	8.02
2009	34.86	10.39	5.72	9.99	6.28
Promedio	38.59	10.70	5.44	9.64	5.77
Desviación	1.84	1.47	1.48	2.77	1.72
Desviación/ Promedio	4.77	13.74	27.21	28.73	29.81
Máximo	40.36	13.02	7.23	13.69	8.02
Mínimo	34.86	8.43	2.82	5.00	2.75

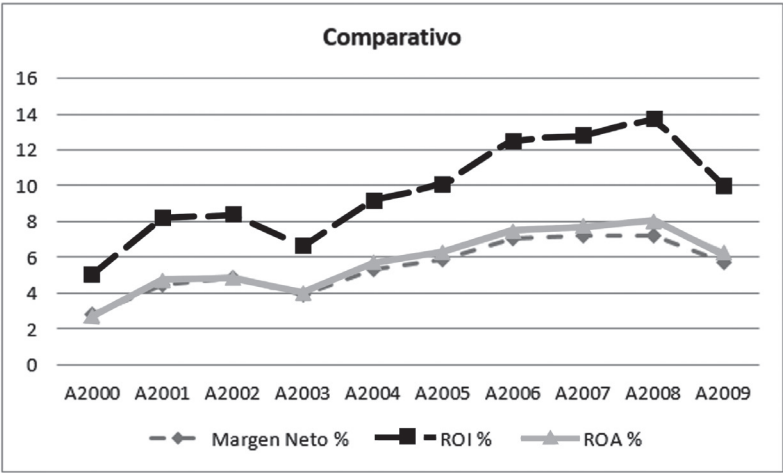


Figura 2. Tendencia de la rentabilidad de la inversión ROI y del activo ROA, en el periodo 2000-2009.

En la Figura 2 se ve la cercanía del ROA con el Margen Neto, y un poco más alto, el ROI, pero en general, las tendencias son similares.

Riesgo País

Se calcula acorde con la diferencia de tasa que pagan los bonos denominados en dólares, emitidos por países en vía de desarrollo, y los Treasury Bills de Estados Unidos, considerados “libres” de riesgo, obtenidas de Morgan (2011). La Tabla 10, presenta el índice de riesgo país para los países emergentes, donde se observa que Colombia presenta un riesgo país del 47.9 %, aunque siendo alto, es el tercero más bajo entre los países analizados. Es claro que frente a este tipo de riesgo no

hay acciones concretas por parte de las empresas, una vez que éste depende del comportamiento de variables macroeconómicas, exógenas a las empresas.

Tabla 10. Índice de Riesgo-País de los países emergentes periodo 2000-2009

Año	Venezuela	Argentina	Ecuador	Brasil	Panamá	Colombia	Perú	México	Chile
2009	1034	663	775	196	175	201	169	165	97
2008	1862	1697	4720	417	516	474	509	362	336
2007	506	409	614	222	184	195	178	149	151
2006	185	223	920	196	148	151	120	98	83
2005	318	504	669	311	246	238	206	126	80
2004	411	4703	690	382	290	332	220	166	66
2003	613	5626	840	468	439	435	318	199	84
2002	1042	6303	1796	1445	446	645	621	232	125
2001	1163	4404	1186	911	411	568	472	308	152
2000	856	766	3744	749	441	693	513	392	
Promedio	799	2530	1595	530	330	393	333	220	130
Desviación	475	2308	1376	379	129	188	171	96	78
Desviación/ promedio	59,5%	91,2%	86,2%	71,5%	39,1%	47,9%	51,3%	43,8%	60,1%

Fuente: Morgan (2011).

De las estimaciones anteriores, se deducen los siguientes valores obtenidos sobre las medidas de riesgo con mayor similaridad, para el sector Químico de Colombia:

- Riesgo operacional del análisis de regresión: 38.69 % - 42.5 %.
- Riesgo derivado de ROI - 28.7 % y de ROA - 29.81 %.
- Riesgo total: 25.84 %.
- Riesgo país - 47.9 %.

Las medidas de riesgo derivados de los índices GAF y GAO, resultaron tener escalas no comparables con los valores de riesgo anteriores.

De aquí es posible notar que la estimación propuesta sobre el riesgo financiero derivado del modelo de regresión es concordante con la aproximación al valor derivado del ROI y del ROA, así como el Riesgo País. Esta propuesta es entonces una forma de medir dicho indicador de una manera estadísticamente razonable, con pocos datos, para una Pyme.

4. Discusión

Este trabajo complementa el análisis cuantitativo del riesgo operativo realizado por Restrepo et al. (2014), donde se modelan las volatilidades de los principales índices financieros de rentabilidad, endeudamiento, liquidez y eficiencia en el sector Químico en Colombia, usando un análisis jerárquico de procesos para identificar el peso de tales índices y medir el riesgo operativo de la industria mediante una clasificación que los pondera como severo, moderado o bajo; luego se recurrió a una análisis de series de tiempo para predecir los ratios de la industria y con el uso de un modelo de programación lineal se eligió el método que minimiza el error del pronóstico y predecir el riesgo. En este trabajo se usa una metodología más simple para ser usada con mayor practicidad, agilidad y menor tiempo de cálculo y además requieren menor información histórica. Las medidas propuestas logra el objetivo de establecer una información a priori para la toma de decisiones, que permitan, evaluar el riesgo en relación a la rentabilidad, fortaleciendo el resultado con otras herramientas. Por ejemplo, teniendo numerosos datos para una serie de tiempo representativa, sería factible medir los niveles de apalancamiento operativo, financiero y total y determinar la volatilidad de estos índices, posibilitando cuantificar el riesgo comercial y financiero asociando éstos al cálculo de la volatilidad, sin embargo el presente análisis aporta en metodología, para la construcción, comprensión y acercamiento a la cuantificación del riesgo comercial y financiero de los empresarios pymes.

5. Conclusiones

Integrando los riesgos analizados: el operacional, el financiero-estructural, el riesgo sobre el comportamiento de los rendimientos de la inversión y el riesgo país, se puede desarrollar un análisis de riesgo financiero de una pyme o sector, y establecer un nivel de rendimiento que compense ese riesgo. Es posible, con poca información y a través de la aplicación de diferentes herramientas, calcular el riesgo operacional, financiero-estructural y el riesgo del rendimiento de la inversión, para proponer estrategias de mitigación encaminadas a la reducción de costos y gastos, y a la estabilización de los rendimientos obtenidos. El presente estudio de una muestra del sector Químico colombiano, se configura como una herramienta a priori, útil para empresarios pyme, en la medición de los riesgos inherentes a su actividad económica.

El riesgo es inherente a toda actividad humana, el quehacer empresarial no es ajeno a esta realidad y se requiere de líderes y estrategias que desempeñen un papel proactivo en el diseño de las estrategias para el desempeño empresarial. En este sentido, la metodología propuesta aduce la medición del riesgo financiero para facilitar tomar decisiones y mejorar el desempeño empresarial. Con base en la técnica de regresión, se presenta un método de fácil comprensión y aplicación para determinar el riesgo financiero y total en empresas pymes; estos riesgos son inherentes a la dinámica propia de la empresa y su constante interrelación con el entorno. De manera que este trabajo logra un análisis de causalidad entre el riesgo operacional y la capacidad de la empresa para cubrir los costos y gastos fijos de operación y financiación; y asocia los riesgos financieros con la

probabilidad de no cubrir los gastos fijos asociados con la estructura operativa y de capital de la pyme. Por su lado el riesgo total, denominado igualmente riesgo estructural, combina el riesgo operativo y el financiero derivando una proporción entre los costos y gastos fijos – operativos y financieros- y el margen de contribución total; constituyéndose en la agregación de los anteriores, como se ilustra a través del estudio de caso del sector químico.

El riesgo se encontró asociado con la aleatoriedad del comportamiento del ROI del sector, por ello fue posible su cuantificación determinando el ratio entre la desviación estándar de los rendimientos en el periodo de análisis dividida por el rendimiento promedio, lo cual da un riesgo de 29 % para el ROI y del 30 % para el ROA, sin diferir en gran escala del riesgo operativo obtenido por la estimación de regresión. Se puede inferir que el sector Químico presenta un riesgo aproximado del 30 % en el comportamiento de su rentabilidad.

La medida propuesta es de fácil comprensión para empresas pequeñas, logrando el objetivo de establecer una información a priori para la toma de decisiones, que permitan, evaluar el riesgo en relación a la rentabilidad, fortaleciendo el resultado con otras herramientas. Por ejemplo, teniendo numerosos datos para una serie de tiempo representativa, sería factible medir los niveles de apalancamiento operativo, financiero y total y determinar la volatilidad de estos índices posibilitando cuantificar el riesgo comercial y financiero asociando éstos al cálculo de la volatilidad, sin embargo, el presente análisis aporta en metodología, para la construcción, comprensión y acercamiento a la cuantificación del riesgo comercial y financiero de los empresarios pymes.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Acín, J. (1996). Estructura financiera y crecimiento de las PYMES. *Economía industrial*, (310), 29-40.
- Akkizidis, I. & Bouchereau, V. (2006). *Guide to optimal operational risk and BASEL II*. Boca Raton: Taylor & Francis Group, LLC.
- Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF). (2011). [www.anif.co](http://anif.co). Recuperado de <http://anif.co/investigaciones-especiales>
- Aue, F. & Kalkbrener, M. (2007). *LDA at work*. Working Paper: Deutsche Bank AG.
- Baud, N., Frachot, A. & Roncalli, T. (2002). *How to avoid over-estimating capital charge for operational risk*. Working Paper: Groupe de Recherche Opérationnelle, Crédit Lyonnais, France.
- Bhunia, A. & Mukhuti, S. (2012). Financial risk measurement of small and medium-sized companies listed in Bombay stock exchange. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 1(3), 27-34.

- Böcker, K. & Klüppelberg, C. (2008). Modelling and measuring multivariate operational risk with Lévy copulas. *The Journal of Operational Risk*, 3(2), 3-27.
- Camisón, C. y De Lucio, J. (2010). La competitividad de las PYMES españolas ante el reto de la globalización. *Economía industrial* (375), 19-40.
- Cazorla, P. (2004). Problemática Financiera de la PYME: Análisis teórico de los factores determinantes. IX Foro Iberoamericano de Sistemas de Garantías. Universidad de Almería.
- Celaya, R. y López, M. (2004). ¿Cómo determinar su riesgo empresarial?. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (52), 68-75.
- Chernobai, A. & Rachev, S. (2006). Applying robust methods to operational risk modeling. *Journal of Operational Risk*, 1(1), 27-41.
- De Basilea, C. D. S. B. (2004). Convergencia internacional de medidas y normas de capital. Banco de Pagos Internacionales, Basilea.
- Cruz, M. (2004). *Operational risk modelling and analysis: Theory and practice*. London: Incisive Media Investments Limited - Book Risk.
- Dutta, K. & Perry, J. (2006). A tale of tails: an empirical analysis of loss distribution models for estimating operational risk capital. *Working Paper: Federal Reserve Bank of Boston*, 06(13).
- Degen, M., Embrechts, P. & Lambrigger, D. (2007). The quantitative modeling of operational risk: between g-and-h and EVT. *Astin Bulletin*, 37(2), 265-291.
- Embrechts, P., Nešlehová, J. & Wüthri, M. (2009). Additivity properties for Value-at-Risk under Archimedean dependence and heavy-tailedness. *Insurance: Mathematics and Economics*, 44(2), 164-169.
- Frachot, A., Georges, P. & Roncalli, T. (2001). Loss Distribution Approach for operational risk. Working Paper, Crédit Lyonnais, Groupe de Recherche Opérationnelle.
- Frachot, A., Moudoulaud, O. & Roncalli, T. (2003). *Loss distribution approach in practice*. Working Paper: The Basel Handbook: A Guide for Financial Practitioners.
- Fu, G., Fu, W. & Liu, D. (2012). Empirical study on financial risk factors: Capital structure, operation ability, profitability, and solvency-evidence from listed companies in China. *E3 Journal of Business Management and Economics*, 3(5), 173-178.
- García, O. (2009). *Administración Financiera: Fundamentos y Aplicaciones* (4ta. ed.). Medellín.
- Gitman, L. (2003). *Principios de Administración Financiera*. México: Pearson Education.
- González, M. (2004). *Análisis del Nuevo acuerdo de capitales de Basilea II. Pyme Risk, Country Risk and Operational Risk*. Madrid: Universidad San Pablo CEU.
- Hernández, I. (2004). La Competitividad e innovación de las pequeñas y medianas empresas (PYMES): Una Visión institucional desde la mesoeconomía. *Revista Javeriana*, 20-27.
- Jorion, P. (2000). *Value at Risk: the New Benchmark For Managing Financial Risk*. Mc-GrawHill.

- Marshall, C. & Marshall, D. (2001). *Measuring and managing operational risks in financial institutions: tools, techniques, and other resources*. John Wiley & Sons.
- Mascareña, J. (2008). *Riesgo Económico y Financiero*. (Tesis de Grado). Madrid.
- Medina, S. (2006). Estado de la cuestión acerca del uso de la lógica difusa en problemas financieros. *Cuadernos Administración*, 19, 195-223.
- Mendoza, M. y Castillo M. (2008). Diseño de una metodología para la identificación y la medición del riesgo operativo en instituciones financieras. *Revista Universidad de Los Andes*, 45-52.
- Morgan J. (2011). www.jpmorgan.com/pages/jpmorgan. Recuperado de <http://www.jpmorgan.com/pages/jpmorgan>
- Ortiz, A. (2010). *Análisis Financiero Aplicado* (13ava. ed.). Bogota.
- Restrepo, M. (2009). *El Perfil Competitivo de las PYMES de Confecciones del Valle del Aburrá* (1ra. ed.). Medellín, Colombia: Divergráficas Ltda.
- Restrepo, J., Díaz, J. & Ocampo, E. (2014). Operational Risk Analysis of Industrial Small and Medium Enterprises. *Global Journal of Business Research*, 8(2), 65-80.
- Revista Dinero. (2011). *5000 Empresas*. Bogotá.
- Shevchenko, P. & Wüthrich, M. (2009). The structural modelling of operational risk via Bayesian inference: Combining loss data with expert opinions. arXiv preprint arXiv:0904.1067.
- Van Horne, J. & Wachowicz, J. (2002). *Fundamentos de administración financiera*. Pearson Educación.

Índice acumulativo por autores *Revista Criterios*

Volumen 1 No. 1, enero – diciembre de 1993

a

Volumen 22 No. 1, enero - diciembre de 2015

A

Acosta Mera, Olga Patricia. La intervención del trabajador social en el proceso reeducativo del niño y adolescente. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 157 - 170.

Acosta Polo, Amparo. Evolución del trabajo de parto y parto en embarazadas que han realizado el método psicoprofiláctico, atendidas en el I.S.S. y Hospital Departamental de la Ciudad de Pasto. Vol. 1 No. 2 (Ene. - Dic., 1994); pp. 127-132.

Acosta, William. Defectos de refracción y su influencia en el rendimiento académico del escolar. Vol. 1 No. 1 (Ene. - Dic., 1993); pp. 98-103.

Agreda Montenegro, Esperanza. Los principios pedagógicos del quehacer del maestro en el departamento de Nariño. No. 9 (Jul. - Dic., 1999); pp. 19-25.

Agreda Peña, Bertha Cecilia. Mejoramiento de la práctica pedagógica: aporte al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de grado sexto. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 77-85.

_____. Los principios pedagógicos de los maestros de educación básica y media del departamento de Nariño. No. 11, 12 (Jul. - Dic., 2000, Ene. - Jun., 2001); pp. 57-85.

Agudelo Gonzáles, Luz Elena. Hogar, Sociedad y Medios. Su influencia en la concepción de género. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. - Dic., 2003, Ene. - Jun., 2004, Jul. - Dic., 2004, Ene. - Jun., 2005); pp. 55-68.

Aguirre Ortega, Adriana. Caracterización de los contextos en la investigación pedagógica y educativa en el municipio de Pasto. Vol. 20 No. 1 (Ene. - Dic., 2013); pp. 119-137.

Aguirre Taboada, Zian Julio. Filosofía de los niños: Reflexiones y aportaciones a la develación de la verdad. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 255-270.

Álava, Ángela María. Efectos de la danza y la expresión corporal en gerontes pacientes

mentales. Vol. 1 No. 1 (Ene. - Dic., 1993); pp. 76-79.

Anónimo. Manifestaciones de religiosidad popular en torno al Santo sepulcro en la catedral de Pasto, el viernes santo. Vol. 1 No. 1 (Ene. - Dic., 1993); pp. 27-36.

_____. La investigación en la Facultad de Trabajo y Bienestar social. No. 9 (Jul. - Dic., 1999); pp. 118-132.

Arango, Pablo R. La farsa de las Publicaciones Universitarias. No. 24 (Jul. - Dic., 2009); pp. 75-85.

Arantes, Luciano José. Evaluación de superficies fabricadas por diferentes fluidos dieléctricos en el proceso de fabricación por descargas eléctricas. No. 24 (Jul. - Dic., 2009); pp. 123-132.

Arboleda Rivadeneira, Francisca. Comportamientos nutricionales relacionados con el consumo de alimentos de los habitantes del área urbana y rural del municipio de Pasto 2002 - 2003. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 71-75.

Arcila Morales, Aura María. Trabajo Hipoterpéutico con población de niños en situación de desplazamiento. No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 65-78.

Arcos Villota, Juan Pablo. El cuidado de sí: acontecimiento ético - estético en Séneca y Michel Foucault. Vol. 20 No. 1 (Ene. - Dic., 2013); pp. 139-159

Argoty Chamorro, Jenny. Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes matriculados en la Universidad Mariana en el periodo A del año 2004. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. - Dic., 2003, Ene. - Jun., 2004, Jul. - Dic., 2004, Ene. - Jun., 2005); pp. 69-103.

Argoty H., Luís Gerardo. Integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza de la educación básica y media en las Instituciones Educativas de la ciudad de Pasto. No. 21 (Ene. - Jun., 2008); pp. 91-109.

Argoty, Santiago Fernando. El rol de la motivación en la enseñanza del inglés. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 95-99.

Arias Arciniegas, Enrique. Estudio sobre la posibilidad de sustituir el bagazo de caña panelera, como combustible principal, por otras

tecnologías más limpias. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 29-34.

- ____. Mejoramiento de la clarificación en la industria panelera con técnicas que permitan su sostenibilidad ambiental. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 39-50.

Arias Arciniegas, Luz Marina. El rol de la motivación en la enseñanza del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 95-99.

Arturo D'vries, María Elena. Conocimiento y actitudes del estudiante adolescente frente al VIH/SIDA. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 121-126.

Astorquiza Ordoñez, María Anervey. Cómo realizar la caracterización del sujeto. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 4-25.

- ____. Arboleda, con una mirada de cambio hacia el futuro. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 3-49.

B

Bacca, Jaime Mauricio. Análisis y medición de la energía GAP de un semiconductor extrínseco de germanio. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 57-62.

- ____. Elaboración de un software para la clasificación de eventos sísmicos. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 19-24.

Bacci Da Silva, Marcio. Evaluación de superficies fabricadas por diferentes fluidos dieléctricos en el proceso de fabricación por descargas eléctricas. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 123-132.

Báez Meza, Marcelo. Entrevista a Peter Greenaway, el pintor cineasta. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 85-94.

Barahona, Rolando. Sistema portátil de monitoreo y análisis de factores ambientales del municipio de Pasto. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 25-28.

Barreto Bedoya, Paola. Efectos de la desnutrición infantil sobre el desarrollo psicomotor. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 217 - 236.

Barrios Estrada, Ana Sabina. Prácticas pedagógicas de los maestros rurales. No. 11, 12 (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001); pp. 33-35.

- ____. El desempeño ocupacional en el área de trabajo de la población desplazada cabeza de hogar recepcionada por “Movimondo” en el municipio de Ipiales. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 111-115.

Basante Castro, Yudy. Comportamientos nutricionales relacionados con el consumo de alimentos de los habitantes del área urbana y rural del municipio de Pasto 2002 – 2003. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 71-75.

Bastidas A., Jesús Alirio. Desde el aula: la investigación en el salón de clase. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 4-16.

Belalcázar Belalcázar, Álvaro Jesús. Afectación de grandes superficies en el mercadeo de pymes comerciales de San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 309-325.

- ____. Incidencia de las grandes superficies en el proceso administrativo, en las pymes (supermercados) de San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 327-344.

Belalcázar Belalcázar, Sonia. Prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 43-48.

- ____. Las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 5-39.

Belalcázar Benavides, Nancy Andrea. Competencias profesionales de los trabajadores sociales en el departamento de Nariño. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 111-127.

- ____. Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 53-66.

- ____. La deserción escolar en la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, Pitalito, Huila. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 23-48.

Belalcázar España, Ana Patricia. Impacto del trabajador social egresado de la Universidad Mariana en Nariño y Putumayo 2005-2010. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 171-182.

Belalcázar Pabón, Yanira. Caracterización de las familias fuertes del estrato cinco de San

- Juan de Pasto. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 77-82.
- Benavides**, Félix Armando. Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto: conceptos y perspectivas teóricas. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 37-51.
- Benavides B.**, Jorge E. Desarrollo de la velocidad de lectura y vocabulario en inglés mediante el uso del computador en estudiantes de último semestre de Lenguas Modernas de la Universidad Mariana. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 38-58.
- Bennet Muñoz**, John Ernesto. Afectación de grandes superficies en el mercadeo de pymes comerciales de San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 309-325.
- _____. Incidencia de las grandes superficies en el proceso administrativo, en las pymes (supermercados) de San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 327-344.
- Bernal López**, Luz Adriana. Algunas aproximaciones a la inclusión y exclusión en el hecho educativo. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 41 - 60.
- Betancourth Naranjo**, Cindy Vanessa. La práctica docente y la realidad en el aula. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 101-118.
- Bolaños Pasos**, Yanitza Hermencia. La investigación y el periodismo científico en Colombia. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 23-28.
- Bolaños Martínez**, Arturo. Rigor y dedicación narrativa en una carroza de palabras con Evelio Rosero. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 59-80.
- Bravo Imbachí**, Oscar Eduardo. Prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 43-48.
- Bravo**, Nancy. Una mirada hacia el universo. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 63-69.
- Bravo Ordóñez**, Flor Ángela. Mejorar la comunicación: una estrategia para lograr la integración comunitaria en el barrio Santander Alto, del municipio de la Cruz (Nariño). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 52-107.
- Bravo Ordóñez**, Socorro. Mejorar la comunicación: una estrategia para lograr la integración comunitaria en el barrio Santander Alto, del municipio de la Cruz (Nariño). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 52-107.
- Bravo Ordóñez**, Stella. Mejorar la comunicación: una estrategia para lograr la integración comunitaria en el barrio Santander Alto, del municipio de la Cruz (Nariño). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 52-107.
- Bucheli**, María del socorro. Reflexiones sobre el patrimonio cultural y la contabilidad. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 5-25.
- Buchely R.**, Mónica. Educación sexual desde la participación de los jóvenes. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 117-121.
- Bullard G.**, Alfredo. La parábola del buen samaritano. Apuntes sobre la lesión en el derecho de contratos. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 87-106.
- _____. Cuando las cosas hablan: “*El Res Ipsa Loquitur*” y la carga de la prueba en la responsabilidad civil. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 119-152.
- Burbano**, Nelly. Elaboración de sombreros de paja toquilla en Sandoná, Nariño. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 83-91.
- Burbano García**, Lina María. Actitudes de estudiantes de Psicología frente a la violencia contra la mujer. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 225-238.
- Burbano Pabón**, Edgar. La investigación – intervención, un paradigma emergente. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 111-117.
- Burgos Vallejo**, María Victoria. Histoepidemiología no experimental de casos y controles sobre cáncer cérvico uterino. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 80–87.

C

- Cabrera G.**, Martha C. Atención domiciliaria con actuación independiente de enfermería y participación familiar. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 140–147.
- Cadavid**, Iván. El orden social. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 37-42.
- Caicedo**, Luis Alfonso. Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 61 - 83.

- Caicedo, María Silvana.** Estudio de las conductas prosociales en una institución educativa en San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 199 - 215.
- Caicedo Cerón, Hugo Armando.** El aprendizaje de los estudiantes adultos en los programas de Formación de Maestros con metodología a distancia que se ofrece en la ciudad de Pasto. No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 51-63.
- Caicedo Gonzáles, José Luís.** Arquitectura de sistemas cliente/servidor basados en tecnología móvil. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 133-140.
- Caicedo V., Juan Carlos.** Prototipo de un sistema de control de los factores físico-químicos presentes en el cultivo de camarón, camarónera Amparito, municipio de Tumaco (Nariño). No. 10 (Ene. - Jun., 2000); pp. 29-37.
- Cajiao Restrepo, Francisco.** La investigación educativa, un reto para el decenio. No. 7 (Ene. - Dic., 1998); pp. 2-19.
- Calderón S., Luís Carlos.** Atención domiciliaria con actuación independiente de enfermería y participación familiar. Vol. 1 No. 2 (Ene. - Dic., 1994); pp. 140-147.
- Calle Burbano, César.** Retrospectiva. No. 28 (Ene. - Dic., 2012); pp. 18-20.
- Calvache Guerrero, José Augusto.** Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la contabilidad en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana. No. 22 (Jul. - Dic., 2008); pp. 61-73.
- Calvachi Gálvez, Liliana.** La investigación - intervención, un paradigma emergente. No. 9 (Jul. - Dic., 1999); pp. 111-117.
- Cárdenas C., Gloria Lucía.** El precio de las basuras. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 11-18.
- Carlosama M., Nancy L.** Atención domiciliaria con actuación independiente de enfermería y participación familiar. Vol. 1 No. 2 (Ene. - Dic., 1994); pp. 140-147.
- Carmona Aranzazu, Iván Darío.** Filosofía del concepto o el devenir pedagógico de la filosofía. No. 22 (Jul. - Dic., 2008); pp. 13-22.
- Casabón Ordóñez, Pedro Javier.** Fortalezas y dificultades socioculturales a la hora de aprender inglés. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 101-105.
- Castillo, Carlos Arbey.** Reflexiones sobre el patrimonio cultural y la contabilidad. No. 25 (Ene. - Jun., 2010); pp. 5-25.
- Ceballos Botina, Nedis Elina.** La formación de licenciados: un dilema entre las realidades de los egresados y el deber ser en las facultades de educación. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 127-153.
- Celín Ortega, Dilma Amparo.** Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias: Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. Vol. 3 No. 1 (Ene. - Jun., 1996); pp. 55-76.
- _____. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones, y Testigo de Jehová (continuación). Vol. 3. No. 2 (Jul. - Dic., 1996); pp. 16-31.
- Centro de Investigaciones.** Universidad Mariana siglo XXI. Vol. 1 No. 1 (Ene. - Dic., 1993); pp. 12-20.
- _____. A nuestros autores y colaboradores. No. 13 (Ene. - Jun., 2002); pp. 89-90.
- _____. A nuestros autores y colaboradores. No. 14 (Jul. - Dic., 2002); pp. 112-113.
- Chamorro, Alba.** Promoción y prevención en salud desde los afiliados al régimen contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto 2004-2005. No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 13-21.
- Chamorro Enríquez, Jorge Andrés.** Robot asistente semiautomático para el control de iluminación, video, insuflación y movimiento tridimensional en una cirugía laparoscópica controlado por voz. No. 25 (Ene. - Jun., 2010); pp. 69-80.
- Chavaría Lagos, Angélica.** Conflictos socio ambientales como oportunidad de cambio para los territorios. No. 23 (Ene. - Jun., 2009); pp. 25-31.
- Chávez, Álvaro.** Efectos de la danza y la expresión corporal en gerontes pacientes mentales. Vol. 1 No. 1 (Ene. - Dic., 1993); pp. 76-79.
- Chaves bustos, J. Mauricio.** Biografía de un nariñense de letras, Florentino Bustos Estupiñán (1893-1971). No. 28 (Ene. - Dic., 2012); pp. 103-123.
- Chaves de Moncayo, Emilce.** Mejorar la comunicación: una estrategia para lograr la integración comunitaria en el barrio Santander Alto,

- del municipio de la Cruz (Nariño). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 52-107.
- Chaves López, Ana Cristina.** El drama como apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 107-110.
- _____. (Original version, Marcelo Báez Meza, Review and adjustment, Ana Chávez López) Interview with Peter Greenaway, the filmmaker and multimedia-artist. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 95-104.
- _____. (Version originale, Marcelo Báez Meza, version française, Ana Chávez López) Interview avec Peter Greenaway, le réalisateur de film et multimedia-artist. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 105-114.
- _____. (Version Originale, Theodoro Elssaca Aboid, Version française, Ana Chávez López) Nicanor Parra et l'Objet Trouvé. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 149-158.
- Chaves Tutistar, Luz Marina.** Fortalezas y dificultades socioculturales a la hora de aprender inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 101-105.
- Checa, Juan Carlos.** Potenciación de las habilidades del cerebro triádico con apoyo de software educativo. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 49-54.
- _____. Caracterización de materiales educativos computarizados. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 55-59.
- Clavijo, Francisco.** A propósito de la acreditación en Educación Superior. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 87-102.
- Comité Editorial.** Editorial. El sofisma de las tres patas. Apología de una universidad sin clases. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 6-11.
- _____. Guía para la elaboración de proyectos de investigación. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 104-133.
- _____. Editorial. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 1.
- _____. Editorial. Universidad y desarrollo. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 1-2.
- _____. Presentación. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); s.p.
- _____. A nuestros colaboradores a nivel local, nacional e internacional. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 157.
- _____. Presentación. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); s.p.
- _____. Presentación. No. 11, 12; (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001) p. 2.
- _____. Presentación. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 2-3.
- _____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 129-132.
- _____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 105-108.
- _____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 87-90.
- _____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 165-168.
- _____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 127-131.
- _____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 111-115.
- Coral Botina, Jacqueline.** El cuidador informal del adulto mayor de la ciudad de Pasto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 307-316.
- Coral Cabrera, Carlos Alberto.** Herencia de los Contadores Públicos UNIMAR. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 23-26.
- Córdoba, Zoila.** Estudio sobre la posibilidad de sustituir el bagazo de caña panelera como combustible principal, por otras tecnologías más limpias. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 29-34.
- Corponariño (Corporación Autónoma Regional de Nariño).** Gestión integral del recurso hídrico en el departamento de Nariño. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 27-68.
- Cuastumal Puerres, Gloria Stella.** Las concepciones de evaluación determinan la práctica evaluativa en el aula. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 47-69.

D

Delgado Bravo, Adriana Isabel. Prevalencia de Teniasis, Cisticercosis y factores de riesgo asociados, en personas de 20 a 44 años de edad en el departamento de Nariño, 2005. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 23-52.

____. Prevalencia de Teniasis, Cisticercosis y factores de riesgo asociados, en personas de 20 a 44 años de edad en el departamento de Nariño, 2005. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 75-104.

Delgado Ordóñez, Vicente. Influencia de los medios de comunicación social en la juventud. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 85-89.

Delgado Sotelo, Adrián. El juego como generador de aprendizaje en preescolar. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 203-218.

Díaz Calderón, Yurany Patricia. Conocimientos y práctica del lavado de manos del personal de salud que labora en una institución hospitalaria de tercer nivel del suroccidente colombiano. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 27-34.

Díaz Ibarra, Lubor Yaneth. Mejorar la comunicación: una estrategia para lograr la integración comunitaria en el barrio Santander Alto, del municipio de la Cruz (Nariño). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 52-107.

Dorado Goyes, Jorge Arturo. Factores socioeconómicos que limitan o favorecen el desarrollo empresarial en el municipio de Pasto. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 153-168.

E

Elssaca Aboid, Theodoro. Nicanor Parra y el *Objet Trouvé*. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 125-134.

Enríquez, Servio Antonio. Factores socioeconómicos que limitan o favorecen el desarrollo empresarial en el municipio de Pasto. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 153-168.

Enríquez Villota, María Fernanda. Identificación de estrategias de afrontamiento en un grupo de pacientes con cáncer de seno

que recibe tratamiento en el Instituto Cancerológico de Nariño. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 5-24.

Eraso, Carol. Elaboración de sombreros de paja toquilla en Sandoná, Nariño. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 83-91.

Eraso, Olger Ferley. Prototipo de un sistema de control de los factores físico-químicos presentes en el cultivo de camarón, camaronera Amparito, municipio de Tumaco (Nariño). No. 10 (Ene. – Jun., 2000); pp. 29-37.

Eraso Belalcázar, Mario. Huellas de una obsesión: Roberto Juarroz y las ideas de vanguardia. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 56-73.

Eraso Melo, Nancy Del Socorro. Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 161-185.

Erazo Martínez, Myriam Piedad. Prevalencia de teniasis, cisticercosis y factores de riesgo asociados, en personas de 20 a 44 años de edad en el departamento de Nariño, 2005. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 23-52.

España, Mónica. Promoción y prevención en salud desde los afiliados al régimen contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto 2004-2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13-21.

Estudiantes de quinto semestre de Ingeniería Sanitaria y Ambiental de la Universidad Mariana. Reflexión sobre una experiencia de aprendizaje. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 83-88.

Estudiantes de octavo semestre de Enfermería de la Universidad Mariana. Diagnóstico comunitario sobre las condiciones de salud en la Vereda de San Juan de Anganoy municipio de Pasto. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 3-19.

Estupiñán Quiñones, Norman. Qué tal si la Universidad evaluara. Vol. 1 No. 1 (Ene.-Dic., 1993); pp. 21-26.

Equipo Ciumar. Presentación. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); p. 5.

F

Facultad de Ciencias Contables. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado

1994. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 133-138.

____. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 104-106.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 100-102.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 146.

Facultad de Ciencias de la Salud. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado 1994. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 141-145.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 104-105.

____. Investigaciones como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 107-108.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 146.

Facultad de Educación a Distancia. ¿Es posible hacer “investigación desde el aula”? Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 17-37.

____. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado 1994. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 114-119.

____. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 92-104.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 96-100.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 132-146.

Facultad de Trabajo Social. Notas estudiantiles de asesorías sociales. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 154.

Facultad de Trabajo y Bienestar Social. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado 1994. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 138-142.

____. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 107.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 102-104.

Facultad de Pedagogía y Ciencia: Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado 1994. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 145-149.

____. Investigaciones como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 108-111.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 106-108.

Fajardo, Jairo Iván. El drama como apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 107-110.

Fajardo, Magally. Elaboración de sombreros de paja toquilla en Sandoná, Nariño. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 83-91.

G

Galindo Gonzáles, Diego Fernando. Determinación de la constante de desoxigenación por demanda béntica en el Río Pasto. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 59 – 73.

Gálvez de Aguilera, Beatriz. Acerca de la investigación contable. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 90-92.

García Castaño, José Roberto. La promoción del hombre, un supuesto básico en el trabajo con comunidades. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 58-70.

____. La mujer en la publicidad: consumismo y despersonalización (Apuntes para la reflexión). Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 70-98.

____. Principios de proyección social de las Universidades del Sur Occidente: Una propuesta para la educación superior en Colombia. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 23-54.

____. Proceso operativo para la realización del trabajo de investigación con enfoque participativo, en la Facultad de Educación a Dis-

- tancia de la Universidad Mariana. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 4–15.
- _____. Planteamiento del problema de investigación. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 21–32.
- _____. Presentación. No. 8 (Ene. – Jul., 1999); s.p.
- _____. Mujer, trabajo y violencia. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 26–46.
- _____. ¿Educación científica? Reflexiones en torno de una utopía. No. 11, 12; (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001); pp. 87–96.
- _____. Violencia contra la mujer profesional trabajadora en San Juan de Pasto. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 55–85.
- _____. Presentación. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); s.p.
- Garzón Velásquez, Fernando.** Algunas reflexiones sobre el currículo. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 75–85.
- Girón Leytón, Marcela.** Construcción simbólica imaginaria del cuerpo femenino. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 71–81.
- Gómez Duque, Patricia.** El papel del agente externo frente a los procesos de modernización y apertura en el sector salud. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 71–75.
- Gómez, Elidier.** La gramática socio natural del delta del Patía, entre la incertidumbre y la complejidad. No. 11, 12 (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001); pp. 3–22.
- Gordon Enríquez, Martha F.** Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias: Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 55–76.
- _____. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones, y Testigo de Jehová (continuación). Vol. 3. No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 16–31.
- Goyes Narváez, Julio César.** Audiovisualidad y cultura popular. La oralidad reimaginada. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 39–57.
- Guandalini, Bruno.** El mecanismo disciplinario de Foucault y el panopticon de Bentham en la era de la información. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 83–101.
- Guerrero, Carmen Elena.** Contribución de la congregación de Hnas. Franciscanas de María Inmaculada en el desarrollo educativo del departamento de Nariño a lo largo de sus cien años de existencia. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 113–120.
- Guerrero, Gloria.** Promoción y prevención en salud desde los afiliados al régimen contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto 2004–2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13–21.
- Guerrero F., Fernando.** Se repite el sobresalto cafetero. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 6–22.
- _____. De los orígenes y características de la prosodia deformada en la poesía negra. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 78–87.
- Guerrero Moncayo, Adriana.** Fortalezas y dificultades socioculturales a la hora de aprender inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 101–105.
- Guerrero Muñoz, Oscar Yovanny.** Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes matriculados en la Universidad Mariana en el periodo A del año 2004. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 69–103.
- Guerrero Tenganán, Rolando Víctor.** Escenarios para la deconstrucción en teoría jurídica latinoamericana. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 43–57.
- Guevara Basante, Juan Carlos.** Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 61–83.
- Guzmán de Nacimba, Margoth.** La Función del mito en la historia de un pueblo. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 62–64.

H

- Hernández, Luz Dary.** Promoción y prevención en salud desde los afiliados al Régimen Contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto. 2004–2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13–21.
- Hernández Pantoja, Giovanni Albeiro.** Calidad y acreditación en la educación superior: una aproximación conceptual con mirada crítica. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 5–10.

Hernández Romero, Mabel Constanza: Conocimiento y actitudes del estudiante adolescente frente al VIH/SIDA. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 121-126.

Hernández Zamudio, Jenny Fernanda. Influencia de los simuladores en el desarrollo de los saberes esenciales para la adquisición de competencias básicas de los estudiantes de segundo semestre de procedimientos básicos del programa de enfermería de la Universidad Mariana durante el primer periodo académico de 2009. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 93-107.

Hidalgo Estrella, Jimmy Germán. El precio de las basuras. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 11-18.

Higuera Rubio, Liza. Experiencia de periodismo cívico en Pasto: “Gente Diligente”. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 41-54.

Huertas Coral, José Virgilio. Las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 5-39.

I

Ibarra, César. Identidad del pastuso de hoy. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 27-41.

____. Breve aproximación a la antropología de Benedicto XVI. Desde las dimensiones del ser humano. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 43-52.

Ibarra, María Eugenia. Diagnóstico comunitario sobre las condiciones de salud en la vereda San Juan de Anganoy, municipio de Pasto. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 3-19.

Iguá Vega, Natalia Marcela. Influencia de los simuladores en el desarrollo de los saberes esenciales para la adquisición de competencias básicas de los estudiantes de segundo semestre de procedimientos básicos del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana durante el primer periodo académico de 2009. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 93-107.

Insuasty Portilla, Jesús Homero. Componentes léxicos para el metalenguaje de *Visual*

Flow (fase I del Macroproyecto: *Visual Flow* – Compilador de *Flowchart*). No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 5-11.

____. Ciencias de la computación: ¿un reto para el pensamiento decolonial?. Vol. 20 no. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 91-99.

Insuaty, Jimena. Elaboración de sombreros de paja toquilla en Sandoná, Nariño. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 83-91.

J

Jiménez Quenguan, Myriam. Editorial: Criterios, profesión de fe en la escritura. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 9-14.

____. Al fin, la primera Clarice Lispector en Español. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 75-84.

____. Guía para los autores. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 116-126.

____. César Calle, artista de lo Esencial Natural. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 11-15.

____. Guía para los autores. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 161-171.

Jiménez Mendoza, Diana. Filosofía de los niños: Reflexiones y aportaciones a la develación de la verdad. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 255-270.

Jiménez Toledo, Robinson Andrés. Componentes léxicos para el metalenguaje de *Visual Flow* (fase I del Macroproyecto: *Visual Flow* – Compilador de *Flowchart*). No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 5-11.

Jojoa, María Gloria. Infecciones intrahospitalarias en el Hospital San Pedro de Pasto. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 88-97.

Jung, Thomas. “Somos gente”. Experiencias de una pastoral indigenista. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 26-54.

Jurado Erazo, Gloria Eneyda. Objetivos virtuales de aprendizaje (OVA) como mediadores del proceso de aprendizaje. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 63-72.

Jurado García, Omar Arturo. Terapia ocupacional y el juego en población infantil del municipio de Tangua. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 327-343.

Jure Cid, Antonio. Conflictos socio ambientales como oportunidad de cambio para los territorios. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 25-31.

L

Lagos Chávez, Geraldine. El cuidador informal del adulto mayor de la ciudad de Pasto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 307-316.

Lagos Figueroa, Jaime Arturo. Universidad, factor de cambio. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); 118–120.

Lara, Omaira. Promoción y prevención en salud desde los afiliados al régimen contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto 2004-2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13-21.

Lara Guerrero, Libardo. El sociodrama, un arma de doble filo. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 93–95.

_____. Una Aproximación al pensamiento mítico de los Inganos. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 10-15.

Lasso jurado, Claudio. Mujer, trabajo y violencia. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 26–46.

Lasso Montenegro, Luís Carlos. Estrategias de aprendizaje y competencia comunicativa: características del buen estudiante de una lengua extranjera. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 51-57.

López, Carlos Ernesto. Factores socioeconómicos que limitan o favorecen el desarrollo empresarial en el municipio de Pasto. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 153-168.

López, Jaime Humberto. ¿Por qué enseñamos física? No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 79-84.

López Castro, Maribel. El desempeño ocupacional en el área de trabajo de la población desplazada cabeza de hogar recepcionada por “Movimondo” en el municipio de Ipiales. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 111-115.

López Coral, Katherine. El cuidador informal del adulto mayor de la ciudad de Pasto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 307-316.

López Imbacuán, Edith Consuelo. El juego como generador de aprendizaje en preescolar. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 203-218.

López Martínez, Mery Liliana. Determinación de la constante de desoxigenación por demanda béntica en el Río Pasto. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 59-73.

_____. Diversidad de algas perifíticas en la Quebrada Chapal. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 109-116.

López Muñoz, Gloria Stella. Histoepidemiología no experimental de casos y controles sobre cáncer cérvico uterino. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 80–87.

López Torres, Lorena. Aplicación de un programa comunicacional con padres y su influencia en la aceptación del niño con síndrome de Down del Centro de Rehabilitación del Niño – CEHANI en San Juan de Pasto. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 133-139.

López Vela, Luz Janneth. Normas reglamentarias y vigentes que aplican las curtiembres para proteger al medio ambiente, en la ciudad de San Juan de Pasto. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 148-153.

Lourido Jurado, Diana Cristina. Currículo teórico y práctico: un micro proceso de autoevaluación en el Programa de Terapia Ocupacional. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 117-125.

_____. Investigación sobre la relación entre currículo teórico y práctico del Programa de Terapia Ocupacional para la construcción de un currículo basado en competencias. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 85-98.

Luna, Karol. Promoción y prevención en salud desde los afiliados al régimen contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto 2004-2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13-21.

Luna Acosta, Alexandra. La investigación estudiantil en el programa de Ingeniería de Sistemas, una estrategia para el fortalecimiento de la cultura investigativa. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 105-112.

Luna M., Ximena Alexandra. Reflexión sobre los criterios metodológicos y pedagógicos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje: educación tradicional. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 187-201.

M

Maínguez Domínguez, Carlos Efrén. Representaciones sociales en torno al consumo de sustancias psicoactivas en seis instituciones de educación superior de San Juan de

- Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 237 - 253.
- Malaquías Da Silva**, Evaldo. Evaluación de superficies fabricadas por diferentes fluidos dieléctricos en el proceso de fabricación por descargas eléctricas. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 123-132.
- Manzini G.**, Giorgio Mario. El choque internacional. Vol. 2 No. 1 (Ene. - Dic., 1995); pp. 55-68.
- Marcillo**, Adriana. Promoción y prevención en salud desde los afiliados al régimen contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto 2004-2005. No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 13-21.
- Marroquín Yerovi**, Marianita. Semilleros de Investigación Unimar: una trayectoria estudiantil hacia el aprendizaje de la investigación. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. - Dic., 2003, Ene. - Jun., 2004, Jul. - Dic., 2004, Ene. - Jun., 2005); pp. 121-139.
- Martínez**, Álvaro. Componentes léxicos para el metalenguaje de *Visual Flow* (fase I del Macroproyecto: *Visual Flow* - Compilador de *Flowchart*). No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 5-11.
- Martínez**, Cristina. Una mirada hacia el universo. No. 13 (Ene. - Jun., 2002); pp. 63-69.
- Martínez**, Luís Alberto. ¿Qué significa construir un estado del arte desde una perspectiva hermenéutica?. No. 8 (Ene. - Jun., 1999); pp. 13-20.
- Martínez**, Omar Gerardo. Experiencia de periodismo cívico en Pasto: "Gente Diligente". No. 16, 17, 18, 19 (Jul. - Dic., 2003, Ene. - Jun., 2004, Jul. - Dic., 2004, Ene. - Jun., 2005); pp. 41-54.
- Martínez Herrera**, Jesús Andrés. Guía postural terapéutica para estudiantes de Quinto Grado. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 317-316.
- Martínez Pérez**, Víctor Manuel. Fortalecimiento de las Habilidades Básicas de Pensamiento desde el Proyecto Ambiental Escolar. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 49-65.
- Martínez Rubio**, Jorge Javier. Constructivismo y objetivismo: dos epistemologías alternativas. No. 23 (Ene. - Jun., 2009); pp. 59-73.
- Martínez Tupáz**, Jenny Elizabeth. Modelo pedagógico en la Institución Educativa Dos Ríos Galindez, departamento del Cauca. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 67-75.
- Maya Pantoja**, Gloria. Influencia de los simuladores en el desarrollo de los saberes esenciales para la adquisición de competencias básicas de los estudiantes de segundo semestre de procedimientos básicos del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana durante el primer periodo académico de 2009. No. 25 (Ene. - Jun., 2010); pp. 93-107.
- Maya Pantoja**, Luís Andrés. Aproximación a la evolución de la responsabilidad social empresarial y las herramientas para divulgarla. No. 23 (Ene. - Jun., 2009); pp. 43-49.
- Mazzoldi**, Bruno. Niebla u oro de Arturo. No. 27 (Ene. - Dic., 2011); pp. 32-41.
- Mazuera Delgado**, Sonia Elena. Caracterización de los contextos en la investigación pedagógica y educativa en el municipio de Pasto. Vol. 20 No. 1 (Ene. - Dic., 2013); pp. 119-137.
- Medina Mosquera**, Nilda María. El aprendizaje de los estudiantes adultos en los programas de Formación de Maestros con metodología a distancia que se ofrece en la ciudad de Pasto. No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 51-63.
- Melo Rosero**, Luis Francisco. Líderes estudiantiles mejorando la interacción escolar. Vol. 20 No. 1 (Ene. - Dic., 2013); pp. 67-79.
- Méndez Cruz**, José Ricardo. Perspectivas del Sindicalismo Mexicano (¿y Latinoamericano?). No. 24 (Jul. - Dic., 2009); pp. 153-164.
- Menza Vallejo**, José Antonio. Factores socioeconómicos que limitan o favorecen el desarrollo empresarial en el municipio de Pasto. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. - Dic., 2003, Ene. - Jun., 2004, Jul. - Dic., 2004, Ene. - Jun., 2005); pp. 153-168.
- Meza Manosalva**, Edgar. Pensamiento latinoamericano. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 155-159.
- Mideros Meza**, Edwin. Trabajo hipoterapéutico con población de niños en situación de desplazamiento. No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 65-78.
- _____. Una nueva opción de trabajo terapéutico para la Psicología: la zooterapia. No. 21 (Ene. - Jun., 2008); pp. 73-90.
- Mier Gil**, Diana Marina. (*Original version*, Theodoro Elssaca Aboid, *Review and adjust-*

- ment, Diana Marina Mier Gil) Nicanor Parra and *Objet Trouvé*. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 137-146.
- Miramag Chachinoy**, Luis Hernán. Líderes estudiantiles mejorando la interacción escolar. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 67-79.
- Misnaza Rosero**, Pedro Pablo. Pobreza, equidad y desarrollo social. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 115-117.
- Molano Camargo**, Frank. Estado del arte de la Educación inicial en el departamento del Putumayo. No. 8 (Ene.-Jun., 1999); pp. 21-67.
- _____. La investigación educativa en la formación de maestros. No. 10 (Ene. – Jun., 2000); pp. 17-27.
- Molina de Ocampo**, Doris. Conocimiento y actitudes del estudiante adolescente frente al VIH/SIDA. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 121-126.
- _____. Caracterización de las familias de los estudiantes de pregrado presencial jornada diurna de la Universidad Mariana. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 15-18.
- _____. Caracterización de las familias fuertes del estrato cinco de San Juan de Pasto. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 77-82.
- Molina Rodríguez**, Diana Isabel. Héroes de papel: El Carnaval de Negros y Blancos y la Nación Republicana. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 117 – 137.
- Moncayo**, Martín. Sistema portátil de monitoreo y análisis de factores ambientales del municipio de Pasto. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 25-28.
- Moncayo**, Rafael Martín. ¿Por qué enseñamos física? No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 79-84.
- Moncayo Salazar**, Javier. La gramática sociocultural del delta del Patía, entre la incertidumbre y la complejidad. No. 11, 12 (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001); pp. 3-22.
- _____. Multiculturalidad y perturbación ambiental en el delta del Río Patía. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 21-48.
- _____. Conflicto de imaginarios y la memoria del desastre en el delta del Río Patía. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 35-41.
- Moncayo Quiñónez**, Silvia Rocío. Planteamientos del Encuentro Internacional sobre tendencias metodológicas de intervención comunitaria. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 108-113.
- _____. Caracterización de las familias fuertes del estrato cinco de San Juan de Pasto. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 77-82.
- _____. La violación privada y silenciosa en el barrio Panorámico de San Juan de Pasto. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 5-21.
- _____. Impacto del trabajador social egresado de la Universidad Mariana en Nariño y Putumayo 2005-2010. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 171-182.
- Moncayo Valencia**, Ana Catalina. Función social de la Universidad. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 110-112.
- Montenegro Burbano**, María del Carmen. Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la contabilidad en el Programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 61-73.
- Montenegro Coral**, Oscar Arturo. Paralelo entre la constitución de 1886 y la constitución de 1991. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 107-117.
- Montenegro Mora**, Luis Alberto. Un nuevo comienzo para la *Revista Criterios*. Vol. 20 No. 1. (Ene. – Dic., 2013); pp. 11-12
- _____. Acreditación y calidad de la educación superior: dos propósitos, una meta. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015); pp. 15-16
- Montenegro Vallejos**, Gladys Andrea. Desafíos de la comunicación superior en Colombia. Una mirada desde la sociología. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 35-42.
- Montero G.**, María Luisa. El rol de la motivación en la enseñanza del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 95-99.
- Montezuma H.**, Ruth Stella. ¿Es posible leer a gran velocidad sin poner en riesgo la comprensión total de un texto y hacer de la lectura la mejor técnica de estudio y memorización?. No. 11, 12 (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001); pp. 97-107.
- Montoya Hincapié**, Rubén Darío. Fortalezas y dificultades socioculturales a la hora de aprender inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 101-105.
- Mora**, Carmen Alicia. Evaluación del impacto del Programa de Trabajo Social en Nariño. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 113-126.
- _____. La violación privada y silenciosa en el barrio Panorámico de San Juan de Pasto. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 5-21.

- _____. Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 53-66.
- Mora Acosta, Luis Ferney.** Reflexión sobre víctimas de minas antipersonales a partir de las emociones, el sentido de vida y su contexto familiar. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 293-305.
- Mora Delgado, Jairo Ricardo.** La estrategia del caracol... Una apología a la planificación situacional. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 99-106.
- _____. Editorial. ¿Para qué un plan institucional de investigaciones?. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 1-5.
- _____. La situación del campesinado colombiano en el conflicto social y político del segundo medio siglo 1948-1990. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 69-100.
- _____. La necesidad del conocimiento en los procesos de desarrollo comunitario. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 88-100.
- Mora Eraso, Adriana.** Mujer, trabajo y violencia. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 26-46.
- _____. Caracterización de las familias de los estudiantes de pregrado presencial jornada diurna de la Universidad Mariana. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 15-18.
- _____. Violencia contra la mujer profesional trabajadora en San Juan de Pasto. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 55-85.
- _____. Perspectiva de género y educación básica. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 83-87.
- _____. Evaluación del impacto del programa de Trabajo Social en Nariño. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 113-126.
- _____. Competencias profesionales de los trabajadores sociales en el departamento de Nariño. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 11-127.
- Morales Ortiz, Hna. Omaira.** El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 155-169.
- Morán Zuñiga, Álvaro.** Religiosidad popular y manifestaciones etnomusicales. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 42-57.
- Morillo Coral, Nancy.** Aplicación de un programa comunicacional con padres y su influencia en la aceptación del niño con síndrome de Down del Centro de Habilitación del Niño – CEHANI en San Juan de Pasto. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 133-139.
- Morillo Santacruz, Orlando.** La estética popular y el revisionismo histórico. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 42-55.
- Muñoz Bravo, José Oliden.** Legado educativo de las escuelas normales en la formación de maestros superiores en Colombia. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 183-197.
- Muñoz Cordero, Lydia Inés.** La cosmovisión en La Cocha. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 35-44.
- Muñoz Palacios, Orlando.** Mejorar la comunicación: una estrategia para lograr la integración comunitaria en el barrio Santander Alto, del municipio de la Cruz (Nariño). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 52-107.
- Muñoz Quiroga, Giovanni.** Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto: conceptos y perspectivas teóricas. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 37-51.
- Muñoz Urbano, Carlos Américo.** Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto: conceptos y perspectivas teóricas. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 37-51.
- Murcia Peña, Napoleón.** Comunidades de práctica: Huellas en el currículo de la escuela activa urbana en Manizales. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 15 - 40.

N

- Narváez Eraso, Carmen Ofelia.** Histoepidemiología no experimental de casos y controles sobre cáncer cérvico uterino. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 80-87.
- _____. Algunos tropiezos para el desarrollo de la investigación en salud. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 107-109.
- _____. Percepción de los habitantes de la ciudad de Pasto frente a la contaminación ambiental producida por el ruido. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 70-71.
- _____. Educación sexual desde la participación de los jóvenes. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 117-121.

_____. Promoción y prevención en salud desde los afiliados al Régimen Contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto. 2004-2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13-21.

Narváez Eraso, María Teresa. Usos de la biodiversidad del resguardo indígena de Chiles-Nariño. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 81-91.

Negrete Flores, Jovana. Estilos de personalidad y roles de género en los jóvenes universitarios de la Universidad Complutense de Madrid. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 171 - 197.

Niño Arteaga, Edgar Yesid. La novela y su importancia para reinterpretar el conocimiento que se tiene del mundo. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 139-155.

Nogueira de Freitas, Aline Cristina. Crimen ambiental. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 27-35.

Nupán Criollo, Heiman. Aportes a la psicología social latinoamericana desde la concepción ideológica de Ignacio Martín-Baró. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 105-119.

O

Obando, Carlos Alberto. Aportes a la psicología social latinoamericana desde la concepción ideológica de Ignacio Martín-Baró. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 105-119.

Obando, Nancy Lorena. El drama como apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 107-110.

Obando Enríquez, Luís. Conflictos socio ambientales como oportunidad de cambio para los territorios. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 25-31.

Obando Enríquez, Olga Marina. Presencia de la Universidad Mariana en las comunidades de San Antonio de Apua, Juanoy Alto y Polvorín. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 31-66.

_____. Evaluación del impacto del Programa de Trabajo Social en Nariño. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 113-126.

Ojeda Cortes, Bárbara Laid. Reflexión sobre los criterios metodológicos y pedagógicos pre-

sentes en el proceso de enseñanza aprendizaje: educación tradicional. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 187-201.

Oliva, Blanca Inés. Defectos de refracción y su influencia en el rendimiento académico del escolar. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 98-103.

Ordoñez, Ericka. Elaboración de sombreros de paja toquilla en Sandoná, Nariño. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 83-91.

Orozco Camacho, Norma. Filosofía de los niños: Reflexiones y aportaciones a la develación de la verdad. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 255-270.

Ortega E., Mercedes. El proceso de enseñanza – aprendizaje de la filosofía en el grado once del CONALJAMC, de Pasto. No. 11, 12 (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001); pp. 109-130.

Ortega Guerrero, Rosa. Concepción del perfil profesional del tutor en la educación abierta y a distancia. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 101-113.

_____. Los principios pedagógicos del quehacer del maestro en el departamento de Nariño. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 19-25.

Ortega Jurado, Mario Fernando. Frente a la violencia intrafamiliar, la acción de tutela procede y no procede. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 59-74.

Ortega Moreano, Serafín. Fórmula para una ecuación polinómica. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 17-26.

_____. Una alternativa para el tratamiento y aprovechamiento de los residuos domésticos orgánicos. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 5-9.

Ortiz C., Doris del C. Atención domiciliaria con actuación independiente de enfermería y participación familiar. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 140-147.

Ortiz Nievas, Vilma Tamara. Percepción de los habitantes de la ciudad de Pasto frente a la contaminación ambiental producida por el ruido. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 70-71.

Ortiz Ruiz, Bayardo Agustín. Caracterización de los contextos en la investigación pedagógica y educativa en el municipio de

Pasto. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 119-137.

P

Pabón Benavides, Astrid Helena. Conocimientos y práctica del lavado de manos del personal de salud que labora en una institución hospitalaria de tercer nivel del suroccidente colombiano. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 27-34.

Pabón Guerrero, Rosa. Algunos tropiezos para el desarrollo de la investigación en salud. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 107-109.

_____. Percepción de los habitantes de la ciudad de Pasto frente a la contaminación ambiental producida por el ruido. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 70-71.

_____. Comportamientos nutricionales relacionados con el consumo de alimentos de los habitantes del área urbana y rural del municipio de Pasto 2002 – 2003. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 71-75.

Padilla Padilla, Sergio Antonio. Las relaciones de poder y su incidencia en el ser y quehacer de la comunidad universitaria. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 89-93.

_____. Existencia – acontecimiento ética y estética, en el cuidado de sí, de Séneca. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 11-17.

_____. El cuidado de sí: acontecimiento ético – estético en Séneca y Michel Foucault. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 139-159.

Palacios Villota, Liliana. Aplicación de un programa comunicacional con padres y su influencia en la aceptación del niño con síndrome de Down del Centro de Habilitación del Niño – CEHANI en San Juan de Pasto. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 133-139.

Pantoja Burbano, Ruth Betty. La formación de licenciados: un dilema entre las realidades de los egresados y el deber ser en las facultades de educación. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 127-153.

Pantoja Ruano, Carlos Andrés. Afectación de grandes superficies en el mercadeo de pymes comerciales de San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 309-325.

_____. Incidencia de las grandes superficies en el proceso administrativo, en las pymes (su-

permercados) de San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 327-344.

Pantoja Timarán, Freddy. Hacia un desarrollo minero sostenible en Nariño. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 5-16.

Pantoja V., María Inés. Planteamientos del encuentro internacional sobre tendencias metodológicas de intervención comunitaria. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 108-113.

_____. Estado del arte de la educación inicial en el departamento del Putumayo. No. 8 (Ene. – Jun., 1999); pp. 21-67.

_____. Caracterización de las familias de los estudiantes de pregrado presencial jornada diurna de la Universidad Mariana. No. 8 (Ene. – Jun., 1999); pp. 15-18.

_____. Mujer, trabajo y violencia. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 26-46.

Parra, Fabián. Componentes léxicos para el metalenguaje de *Visual Flow* (fase I del Macroproyecto: *Visual Flow* – Compilador de *Flowchart*). No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 5-11.

Paredes Arturo, Yenny Vicky. Factores socio-demográficos de un grupo de adultos mayores de la ciudad de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 271-282.

Patíño Jácome, Olga. Contribución de la congregación de Hnas. Franciscanas de María Inmaculada en el desarrollo educativo del departamento de Nariño a lo largo de sus cien años de existencia. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 113-120.

Paz G., Herman. Los principios pedagógicos del quehacer del maestro en el departamento de Nariño. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 19-25.

Peña, Sonia Adriana. Roberto Arlt y José Reueltas: ciudad, cáncer y cárcel. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 16-30.

Peñafiel, Nancy. Contribución de la congregación de Hnas. Franciscanas de María Inmaculada en el desarrollo educativo del departamento de Nariño a lo largo de sus cien años de existencia. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 113-120.

Pérez Rosero, Gloria. Análisis socio-económico de la incidencia del sector productivo

informal en el desarrollo económico del municipio de Pasto. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 29-38.

Pérez Ruíz, Gabby Janneth. Cómo realizar la caracterización del sujeto social. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 4-25.

_____. Arboleda, con una mirada de cambio hacia el futuro. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 3-49.

Pérez Ruíz, Marilú. Cómo realizar la caracterización del sujeto social. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 4-25.

_____. Arboleda, con una mirada de cambio hacia el futuro. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 3-49.

Pérez Ruíz, Nelcy Yadira. Cómo realizar la caracterización del sujeto. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 4-25.

_____. Arboleda, con una mirada de cambio hacia el futuro. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 3-49.

Perlaza, Yider Jesús. Prototipo de un sistema de control de los factores físico-químicos presentes en el cultivo de camarón, camarónera Amparito, municipio de Tumaco (Nariño). No. 10 (Ene. – Jun., 2000); pp. 29-37.

Petit, Carlos. Colonia. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 21-35.

Pinchao Benavides, Luís Eduardo. Redes de conversaciones en torno a las asignaturas de Humanidades, Pasaporte a la convivencia. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 103-111.

_____. Investigar: Posibilidad de ejercer la propia libertad. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 141-146.

_____. Docencia, investigación y epistemología. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 73-84.

Planeación. Universidad Mariana siglo XXI. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 12-20.

Portilla, Aura Alicia. Infecciones intrahospitalarias en el Hospital San Pedro de Pasto. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 88-97.

Portilla Portilla, Jesús. La investigación – intervención, un paradigma emergente. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 111-117.

Postgrado. Investigaciones 1995. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); 111-114.

_____. Investigaciones 1996. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 108-117.

_____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en postgrado. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 148.

Prado Ortiz, Miriam Y. Atención domiciliaria con actuación independiente de enfermería y participación familiar. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 140-147.

Q

Quino Ávila, Aura Cristina. Efectos de la desnutrición infantil sobre el desarrollo psicomotor. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 217 - 236.

Quiroz Coral, Sandra Yaneth. Representaciones sociales en torno al consumo de sustancias psicoactivas en seis instituciones de educación superior de San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 237 - 253.

R

Ramírez B., Enrique. Propuesta Metodológica basada en la lúdica. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 32 - 41.

Ramírez Bravo, Roberto. Algunas observaciones sobre la fonética y la fonología de las formas de tratamiento ritual en Nariño. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 56-69.

_____. Dimensión sociolingüística de las formas de tratamiento ritual en Nariño. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 101-109.

_____. Dimensión sociolingüística de las formas de tratamiento ritual en Nariño (continuación). Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 72-80.

_____. Notas sobre semántica discursiva. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 121-131.

_____. Pedagogía, discurso y agresividad (Poesía o comedia). No. 10 (Ene. – Jun., 2000); pp. 5-13.

Ramírez Bravo, Roberto. Educación en el Ejército Nacional de Colombia y el posconflicto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 199-214.

Ramírez Caicedo, Ana Milena. Herencia de los Contadores Públicos UNIMAR. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 23-26.

- Ramírez Rubiano, Edwyn.** Educación en el Ejército Nacional de Colombia y el posconflicto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 199-214.
- Ramos, Darío.** El proceso de enseñanza – aprendizaje de la filosofía en el grado once del CONALJAMC, de Pasto. No. 11, 12 (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001); pp. 109 -130.
- Ramos Guerrero, Jorge Orlando.** Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 61 -83.
- Ramos Ordoñez, Oscar German.** Afectación de grandes superficies en el mercadeo de pymes comerciales de San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 309-325.
- _____. Incidencia de las grandes superficies en el proceso administrativo, en las pymes (supermercados) de San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 327-344.
- Raslan, Alberto Arnaldo.** Evaluación de superficies fabricadas por diferentes fluidos dieléctricos en el proceso de fabricación por descargas eléctricas. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 123-132.
- Reina Casanova, Héctor Armando.** El rol de la motivación en la enseñanza del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 95-99.
- Rengifo Castañeda, Carlos Adolfo.** Algunas aproximaciones a la inclusión y exclusión en el hecho educativo. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 41 - 60.
- Restrepo Correa, Martha Luz.** El proceso tradicional de enseñanza – aprendizaje de investigación: ¿Cómo seguir perdiendo el tiempo? Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 65-71.
- Restrepo Morales, Jorge Aníbal.** Análisis del riesgo financiero de las pequeñas y medianas empresas industriales en Colombia: estudio del sector Químico. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 345-366.
- Revelo Hernández, María Fernanda.** La ley manifiesta en la perversión. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 55-59.
- Revelo Salazar, Hernando.** Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. Vol. 3 No. 1 (Jul. – Dic., 1996); pp. 55-76.
- _____. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. (continuación) No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 50-84.
- _____. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. (parte final). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 33 – 50.
- _____. La investigación – intervención, un paradigma emergente. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 111-117.
- _____. La noción de sujeto en Edgar Morín. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 45-53.
- Reyes Caicedo, Aceneth.** La deserción escolar en la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, Pitalito, Huila. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 23-48.
- Riascos Erazo, Sandra Cristina.** Investigación en tecnología informática, una necesidad empresarial. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 43-53.
- Rincón S., María Teresa.** Planteamientos del encuentro internacional sobre tendencias metodológicas de intervención comunitaria. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 108-113.
- _____. Estado del arte de la educación inicial en el departamento del Putumayo. No. 8 (Ene. – Jun., 1999); pp. 21-67.
- Rivadeneira Arandi, Patricio.** Reflexiones filosóficas acerca de la salud – enfermedad. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 37-43.
- _____. Editorial. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 1-2.
- Roa Pinto, Gelber Yecid.** Estudio de caso como estrategia pedagógica en reeducación. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 19-36.
- Rodríguez Cerón, Rosa Amelia.** Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias: Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 55-76.
- _____. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones, y Testigo de Jehová (continuación). No. 5 (En. – Dic., 1997); pp. 50-84.
- Rodríguez Morrill, Evelyn I.** Filosofía de los niños: Reflexiones y aportaciones a la de-

lación de la verdad. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 255-270.

Rodríguez Ortiz, Diego Alexander. Violencia escolar y método PEACE. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 239-279.

Rodríguez Sánchez, Nathaly. Héroes de papel: El Carnaval de Negros y Blancos y la Nación Republicana. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 117 - 137.

Rodríguez Velandia, Jorge Humberto. Violencia escolar y método PEACE. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 239-279.

Rojas de Francisco, Laura. Factores socioeconómicos que limitan o favorecen el desarrollo empresarial en el municipio de Pasto. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. - Dic., 2003, Ene. - Jun., 2004, Jul. - Dic., 2004, Ene. - Jun., 2005); pp. 153-168.

Romo Martínez, Manuel Libardo. Fortalezas y dificultades socioculturales a la hora de aprender inglés. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 101-105.

Romo Moreno, Gustavo David. Determinación de la constante de desoxigenación por demanda béntica en el Río Pasto. No. 23 (Ene. - Jun., 2009); pp. 59-73.

Rondón Delgado, Wilson Andrés. Investigación sobre la relación entre currículo teórico y práctico del Programa de Terapia Ocupacional para la construcción de un currículo basado en competencias. No. 26 (Jul. - Dic., 2010); pp. 85-98.

Rosas, Giovana Marcella. Factores sociodemográficos de un grupo de adultos mayores de la ciudad de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 271-282.

Rosero, Oscar. Educación sexual desde la participación de los jóvenes. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 117-121.

Rosero, Ximena. Elaboración de sombreros de paja toquilla en Sandoná, Nariño. Vol. 3 No. 2 (Jul. - Dic., 1996); pp. 83-91.

Rosero Arcos, Víctor Hugo. Aportes epistemológicos: Una aproximación a la psicología como ciencia. No. 26 (Jul. - Dic., 2010); pp. 19-26.

_____. Reflexión sobre víctimas de minas antipersonales a partir de las emociones, el

sentido de vida y su contexto familiar. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 293-305.

Rosero Carvajal, James. Mejoramiento de la clarificación en la industria panelera con técnicas que permitan su sostenibilidad ambiental. No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 39-50.

Rosero García, Luis Carlos. Reflexión sobre víctimas de minas antipersonales a partir de las emociones, el sentido de vida y su contexto familiar. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 293-305.

Rosero Lombana, Paula. La intervención del trabajador social en el proceso reeducativo del niño y adolescente. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 157 - 170.

Rosero Mora, María Lorcy. La formación de licenciados: un dilema entre las realidades de los egresados y el deber ser en las facultades de educación. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 127-153.

Rosero Otero, Mildred. Factores sociodemográficos de un grupo de adultos mayores de la ciudad de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 271-282.

Rosero Quintaz, Nyla del Rosario. Modelo pedagógico en la Institución Educativa Dos Ríos Galindez, departamento del Cauca. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 67-75.

Rosero Sosa, María Mercedes. Los principios pedagógicos del quehacer del maestro en el departamento de Nariño. No. 9 (Jul. - Dic., 1999); pp. 19-25.

_____. Los principios pedagógicos de los maestros de educación básica y media del departamento de Nariño. No. 11, 12 (Jul. - Dic., 2000, Ene. - Jun., 2001); pp. 57-85.

Ruales Jurado, Ramiro Eliberto. Actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente. Vol. 22 No. 1. (Ene. - Dic., 2015), 87-109

Ruano, Ángela. Efectos de la danza y la expresión corporal en Salazar pacientes mentales. Vol. 1 No. 1 (Ene. - Dic., 1993); pp. 76-79.

Ruiz Acosta, Liliana Elizabeth. Aproximación a la evolución de la responsabilidad social empresarial y las herramientas para divulgarla. No. 23 (Ene. - Jun., 2009); pp. 43-49.

Ruiz Lozano, Robinson. Algunas aproximaciones a la inclusión y exclusión en el hecho educativo. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 41 - 60.

S

Salas Pachajoa, Elizabeth. Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 61 - 83.

Salazar Andrade, Sandra Patricia. Aprendizaje cooperativo en la adquisición de una segunda lengua: Un acercamiento teórico. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 85 - 115.

Salazar Córdoba, Sandra Liliana. Consultoría sistémica: pareja y violencia. No. 9 (Jul. - Dic., 1999); pp. 72-110.

_____. Consultoría sistémica: pareja y violencia. Resultados de la experiencia. No. 10 (Ene. - Jun., 2000); pp. 39-142.

_____. El secreto de los actores invisibles en la organización. No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 127-137.

_____. Creencias sobre la pobreza en el emprendimiento de familias rurales. No. 22 (Jul. - Dic., 2008); pp. 3-12.

Salazar Parra, María Elena. Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. Vol. 20 No. 1 (Ene. - Dic., 2013); pp. 161-185.

Salazar Villarreal, Kristhell Anieth. La intervención del trabajador social en el proceso reeducativo del niño y adolescente. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 157 - 170.

Saliva Domingo, Alicia. Escuchad la voz. El personaje épico de Werfel. Héroes en vasos de barro. No. 28 (Ene. - Dic., 2012); pp. 23-36.

Sánchez Henao, Luz Marina. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias: Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. Vol. 3 No. 1 (Ene.-Jun., 1996); pp. 55-76.

_____. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones, y Testigo de Jehová (continuación). No. 5 (Jul.-Dic., 1996); pp. 50-84.

Santa Castrillón, Martha Estela. La enseñanza del conocimiento en la universidad y el de-

sarrollo de los procesos de pensamiento de los estudiantes. Vol. 3 No. 2 (Jul.-Dic., 1996); pp. 58-64.

Santacruz Miranda, José Gabriel. El debido proceso como mecanismo de interdicción de la arbitrariedad del acto administrativo. No. 26 (Jul. - Dic., 2010); pp. 99-110.

Santander Delgado, Javier. Evaluación de la incidencia de los factores modificados en la adaptación de macrófita-Lemna minor en el tratamiento de lixiviados del Relleno Sanitario Antanas del municipio de Pasto. No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 91-104.

Santander Ocaña, Rafael Vicente. Castigar: liberar el alma, torturar el cuerpo o extirpar la vida. No. 24 (Jul. - Dic., 2009); pp. 5-19.

Salazar Parra, María Elena. Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. Vol. 20 No. 1 (Ene. - Dic., 2009); pp. 157-181.

Sarasty Calderón, Jackeline. Construcción simbólica imaginaria del cuerpo femenino. No. 13 (Ene. - Jun., 2002); pp. 71-81.

Segovia de Ortiz, Blanca Magola. Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. Vol. 20 No. 1 (Ene. - Dic., 2013); pp. 161-185.

Solarte Portilla, Ayda Lucia. Prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 43-48.

_____. Las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. - Dic., 2003, Ene. - Jun., 2004, Jul. - Dic., 2004, Ene. - Jun., 2005); pp. 5-39.

Soto Lombana, Carlos Arturo. Ciencia y tecnología en el contexto de la integración universitaria entre Colombia y Ecuador. Vol. 1 No. 1 (Ene.-Dic., 1993); pp. 44-57.

T

Taimal Puetate, Amanda. Responsabilidad Social Empresarial como enfoque de gestión (Norma ISO 26000): Empresa Prestadora de Salud, Dimensión Interna. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 283-307.

Thomé Ponce, Mónica de los Ángeles. Mejora-
miento de la práctica pedagógica: aporte

al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de grado sexto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 77-85.

Tibaduiza García, Mayelly. El desempeño ocupacional en el área de trabajo de la población desplazada cabeza de hogar recepcionada por “Movimondo” en el municipio de Ipiales. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 111-115.

Timaran Mejía, Luz Amanda. Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 61 - 83.

Tobar, Bernardo Javier. “Hombre Manglar: un estudio socio-natural de los sistemas de vida del delta del Río Patía”, una propuesta de investigación alternativa. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 7-10.

____. La gramática socionatural del delta del Patía, entre la incertidumbre y la complejidad. No. 11, 12 (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001); pp. 3-22.

____. Multiculturalidad y perturbación ambiental en el delta del Río Patía. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 21-48.

____. Conflicto de imaginarios y la memoria del desastre en el delta del Río Patía. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 35-41.

Tomizawa, Guilherme. El mecanismo disciplinario de Foucault y el panopticon de Bentham en la era de la información. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 83-101.

Torres Vega, Nelson. La formación de licenciados: un dilema entre las realidades de los egresados y el deber ser en las facultades de educación. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 127-157.

Tovar Quiñones, María Elena. El aprendizaje de los estudiantes adultos en los programas de Formación de Maestros con metodología a distancia que se ofrece en la ciudad de Pasto. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 51-63.

Trejo Chamorro, Héctor. ¿Por qué se necesita ser filósofos del pensamiento en la sociedad del conocimiento? No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 147-153.

____. Delimitación de la epistemología No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 141-151.

____. La violación privada y silenciosa en el Barrio Panorámico de San Juan de Pasto. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 5-21.

Trejo Mejía, Yobana. Evolución del trabajo de parto y parto en embarazadas que han realizado el método psicoprofiláctico, atendidas en el I.S.S y Hospital Departamental de la Ciudad de Pasto. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 127-132.

Trujillo García, Margarita María. Los estados del arte: una forma operativa para su implementación. No. 8 (Ene. – Jun., 1999); pp. 5-12.

____. Estado del arte de la educación inicial en el departamento del Putumayo. No. 8 (Ene. – Jun., 1999); pp. 21-67.

____. Estado del arte del desarrollo comunitario en la Universidad Mariana. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 11-14.

____. Mujer, trabajo y violencia. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 26-46.

____. Mujer, trabajo y violencia. No. 11, 12 (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001); pp. 25-31.

Trujillo Rodríguez, Alberto Vianey. El cuidado de sí: acontecimiento ético – estético en Séneca y Michel Foucault. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 139-159.

Tumal Sánchez, Yepel Isela. Fortalecimiento de las Habilidades Básicas de Pensamiento desde el Proyecto Ambiental Escolar. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 49-65.

U

Uscátegui Narváez, Alexis. Toponimia Indígena Quechua en la ciudad de Pasto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 215-224.

V

Valdez Michel, Raúl. Filosofía de los niños: Reflexiones y aportaciones a la develación de la verdad. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 255-270.

Valencia Cárdenas, Marisol. Análisis del riesgo financiero de las pequeñas y medianas empresas industriales en Colombia: estudio del sector Químico. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 345-366.

- Vallejo C.**, Judith Magali. Educación sexual desde la participación de los jóvenes. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 117-121.
- Vallejo Erazo**, Mireya Elizabeth. Práctica profesional e impacto emocional. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 281-292.
- Valverde Riascos**, Yanet del Socorro. El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 155-169.
- Valverde Riascos**, Oscar Olmedo. Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 53-66.
- _____. El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 155-169.
- Vanegas**, Juan Gabriel. Análisis del riesgo financiero de las pequeñas y medianas empresas industriales en Colombia: estudio del sector Químico. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 345-366.
- Vásquez Arteaga**, Erika Alexandra. Estudio de las conductas prosociales en una institución educativa en San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 199 - 215.
- _____. Actitudes de estudiantes de Psicología frente a la violencia contra la mujer. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 225-238.
- Vela Álvarez**, Javier. El síntoma: la verdad que dice el lenguaje sobre las mentiras que dice el sujeto. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 49-56.
- _____. Limones o melones. A propósito de la investigación social en la Universidad Mariana. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 27-34.
- _____. Las semánticas de los imaginarios culturales de los estudiantes de Pasto. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 53-71.
- Velasco Aux**, Betty Maritza. Los objetivos virtuales de aprendizaje encantan el aprendizaje de funciones trigonométricas. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 53-62.
- Villada Osorio**, Diego. Autoinvestigación: participación activa y efectiva en investigación social. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 133-145.
- Villalba R.**, José Javier. Integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza de la educación básica y media en las instituciones educativas de la ciudad de Pasto. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 91-109.
- Villarreal D.**, Alba Nelly. Defectos de refracción y su influencia en el rendimiento académico del escolar. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 98-103.
- Villarreal**, José Luís. Factores socioeconómicos que limitan o favorecen el desarrollo empresarial en el municipio de Pasto. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 153-168.
- _____. Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la contabilidad en el Programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 61-73.
- _____. Reflexiones sobre el patrimonio cultural y la contabilidad. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 5-25.
- Villarreal Moreno**, Carlos. La investigación en la vida académica universitaria. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 85-89.
- Villavicencio Cabrera**, Flor. Las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC, empleadas por los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla de La Llanada. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 111-126.
- Villota Duarte**, Ismael. Análisis socio-económico de la incidencia del sector productivo informal en el desarrollo económico del municipio de Pasto. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 29-38.
- Villota López**, Marisol. Evolución del trabajo de parto y parto en embarazadas que han realizado el método psicoprofiláctico, atendidas en el I.S.S y Hospital Departamental de la ciudad de Pasto. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 127-132.
- Villota Ramírez**, Imelda. Guía postural terapéutica para estudiantes de Quinto Grado. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 317-326.
- Vivanco Burbano**, Natalia. Estudio de las conductas prosociales en una institución educativa en San Juan de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. - Dic., 2014); pp. 199 – 215.

W

Woodcock Rengifo, Richard. Trabajo hipoterpapéutico con población de niños en situación de desplazamiento. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 65-78.

____. Una nueva opción de trabajo terapéutico para la Psicología: la zooterapia. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 73-90.

Y

Yarce Pinzón, Eunice. Factores sociodemográficos de un grupo de adultos mayores de la ciudad de Pasto. Vol. 21 No. 1. (Ene. – Dic., 2014); pp. 271-282.

____. El cuidador informal del adulto mayor de la ciudad de Pasto. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 307-316.

____. Guía postural terapéutica para estudiantes de Quinto Grado. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 317-326.

Yépez Marulanda, Roger. Promoción y prevención en salud desde los afiliados al Régimen Contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto. 2004-2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13-21.

Young, Nilsa Elizabeth. Contribución de la congregación de Hnas. Franciscanas de María Inmaculada en el desarrollo educativo del departamento de Nariño a lo largo de sus cien años de existencia. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 113-120.

Z

Zambrano, Diego Mario. Las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 5-39.

Zambrano, Emma Cristina. Mujer, trabajo y violencia. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 26-46.

____. Violencia contra la mujer profesional trabajadora en San Juan de Pasto. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 55-85.

Zambrano G., Diego Mario. Prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los di-

ferentes programas de la Universidad Mariana. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 43-48.

Zambrano Martínez, Nelson Ricardo. Mirada crítica del positivismo y su influencia en la educación colombiana actual. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 81-89.

Zarama, Ana Lucía. Efectos de la danza y la expresión corporal en gerontes pacientes mentales. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 76-79.

Índice Temático

Aceptación: López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2)

Acreditación: Clavijo (2002, No. 14); Hernández (2010, No. 26)

Actitud(es): Arturo, Hernández & Molina (Vol. 1, No. 2); Vásquez y Burbano (2015, Vol. 22 No. 1)

Acto administrativo: Santacruz (2010, No. 26)

Actuación: Calderón, Carlosama, Cabrera & Ortiz, Prado (Vol. 1, No. 2)

Adhesión: Celín, Gordon, Rodríguez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No. 7)

Adolescente(s): Arturo, Hernández & Molina (Vol. 1, No. 2)

Adulto(s): Medina, Tovar & Caicedo (2006, No. 20)

Adulto mayor: Yarcé, Coral, Lagos y López (2015, Vol. 22 No. 1)

Adventista(s): Celín, Gordon, Rodríguez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No. 7)

Afectación: Belalcázar, Ramos, Bennet y Pantoja (2014, Vol. 21 No. 1)

Afectividad: RoseroL., Mora y Rosero V. (2015, Vol. 22 No. 1)

Afrontamiento: Enríquez (2009, No. 23)

Agente externo: Gómez (Vol. 1, No. 1)

Agente oxidante: Santander (2006, No. 20)

Agresividad: Ramírez (2000, No. 10)

Alga(s): López (2010, No. 25)

Alimento(s): Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)

Alma: Santander (2009, No. 24)

Alternativa: Tobar (1999, No. 9), Ortega (2003, No. 15)

Ambiental(es): Narváez, Ortíz & Pabón (1999, No. 9); Tovar & Moncayo (2002, No.

13); Moncayo & Barahona (2003, No. 15); Rosero & Arias (2006, No. 20); Nogueira (2009, No. 24)

Análisis: Bacca (2002, No. 13), Moncayo & Barahona (2003, No. 15)

Análisis de regresión: Restrepo, Valencia y Vanegas (2015, Vol. 22 No. 1)

Anganoy: Ibarra (2002, No. 13)

Antihéroe(s): Saliva (2012, No. 28)

Antropología: Ibarra (2010, No. 26)

Aplicación: López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2)

Apología: Mora (Vol. 1, No. 2)

Apoyo: Checa (2003, No. 15)

Aprendizaje: Restrepo (1996, No. 6); Ortega & Ramos (2000, Nos. 11 y 12); Chavez, Fajardo & Obando (2003, No. 15); Argoty & Guerrero (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Medina, Tovar & Caicedo (2006, No. 20); Lasso (2009, No. 23); Hernández, Iguá & Maya (2010, No. 25); Velasco (2010, No. 26); Jurado (2010, No. 26); López & Delgado (Vol. 20, No. 1); Morales, Valverde Y. y Valverde O. (2015, Vol. 22 No. 1)

Aprendizaje Colaborativo: Murcia (2014, Vol. 21 No. 1)

Aprendizaje Cooperativo: Salazar (2014, Vol. 21 No. 1)

Aprendizaje significativo: Betancourth (Vol. 20, No. 1)

Aprovechamiento: Ortega (2003, No. 15)

Arboleda: Pérez G., Astorquiza, Pérez M. & Pérez N. (1997, No. 5)

Área: Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)

Áreas del conocimiento: Benavides, Muñoz U. & Muñoz Q. (Vol. 20, No. 1)

Argumentación: Segovia, Salazar & Eraso (Vol. 20, No. 1)

Arlt: Peña (2011, No. 27)

Arma: Lara (1997, No. 5)

Arquitectura: Caicedo (2003, No. 15)

Arte: Trujillo (1999, No. 8; 1999, No. 9),
Martínez (1999, No. 8), Martínez (1999,
No. 8), Molano, Pantoja, Rincón & Trujillo
(1999, No. 8)

Arturo: Mazzoldi (2011, No. 27)

Atención domiciliaria: Calderón, Carlosama,
Cabrera, Ortiz & Prado (Vol. 1, No. 2)

Audiovisualidad: Goyes (2012, No. 28)

Aula: Cuastumal (1999, No. 9)

Autoestima: Woodcock, Mideros & Arcila
(2006, No. 20)

Ayuda: Vásquez, Caicedo y Vivanco (2014,
Vol. 21 No. 1)

Bagazo: Córdova & Arias (2003, No. 15)

Basura(s): Cárdenas & Hidalgo (2003, No. 15)

Benedicto: Ibarra (2010, No. 26)

Bentham: Guandalini & Tomizawa (2012,
No. 28)

Béntica: López, Galindo & Romo (2009,
No. 23)

Biodiversidad: Narváez (2010, No. 25)

Biografía: Chaves (2012, No. 28)

Biológico: Santander (2006, No. 20)

Bustos Estupiñán: Chaves (2012, No. 28)

Calles: Uscátegui (2015, Vol. 22 No. 1)

Camarón: Perlaza, Eraso & Caicedo (2000,
No. 10)

Cambio: Pérez G., Astorquiza, Pérez M. &
Pérez N. (1997, No. 5), Lagos (1998, No. 7)

Campesinado: Mora (Vol. 2, No. 1)

Cáncer: Burgos, López & Narvaez (Vol. 1,
No. 1); Enríquez (2009, No. 23); Peña (2011,
No. 27)

Caña: Córdova & Arias (2003, No. 15)

Características: Guerrero (Vol. 3, No. 1)

Caracterización: Pérez G., Astorquiza, Pé-
rez M. & Pérez N. (Vol. 3, No. 1), Mora, Pan-

toja & Molina (1999, No. 9), Checa (2003,
No. 15); Belalcázar, Molina & Moncayo
(2003, No. 15)

Carnaval: Rodríguez y Molina (2014, Vol. 21
No. 1)

Castigo: Santander (2009, No. 24)

Católico(s): Celín, Gordon, Rodríguez &
Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No.
7)

Centro de habilitación: López, Morillo &
Palacios (Vol. 1 No. 2)

Cerebro: Checa (2003, No. 15)

Cerviz: Burgos, López & Narváez (Vol. 1,
No. 1)

Chapal: López (2010, No. 25)

Choque intergeneracional: Manzini (Vol.
2, No. 1)

Ciclo Vital: Rodríguez, Jiménez, Orozco,
Aguirre y Valdez (2014, Vol. 21 No. 1)

Ciencia: Soto (Vol. 1, No. 1); Villarreal (2006,
No. 20); Padilla (2010, No. 26)

Ciencias de la computación: Insuasty (Vol.
20, No. 1)

Científica: García (2000, Nos. 11 y 12)

Cine: Báez (2011, No. 27); Chavez (2011, No.
27)

Cisticercosis: Delgado & Erazo (2008, No. 21)

Ciudad: Peña (2011, No. 27)

Ciudadana: Narváez, Yépez & Hernández
(2006, No. 20)

Cívico: Higuera & Martínez (2004, 2005,
Nos. 16, 17, 18 y 19)

Clarificación: Rosero & Arias (2006, No.
20)

Clasificación: Bacca (2003, No. 15)

Colombia: García (Vol. 2, No. 1); Bolaños
(2006, No. 20); Montenegro (2010, No. 26)

Colonia: Petit (2009, No. 24)

Combustible: Córdova & Arias (2003, No.
15)

Competencia(s): Belalcázar & Mora (2008, No. 21); Lasso (2009, No. 23); Lourido & Rondón (2010, No. 26)

Complejidad: Tobar, Moncayo & Gómez (2000, Nos. 11 y 12)

Comportamiento(s): Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15); Vásquez y Burbano (2015, Vol. 22 No. 1)

Comprensión: Montezuma (2000, Nos. 11 y 12)

Computador(es): Benavides (Vol. 1, No. 2); Insuasty, Jiménez, Martínez & Parra (2006, No. 20)

Computarizado(s): Checa (2003, No. 15)

Comunicación: Delgado (1997, No. 5); Bravo F., Bravo S., Bravo S., Chaves, Ibarra & Muñoz (1998, No. 7); Argoty & Villalba (2008, No. 21); Lasso (2009, No. 23)

Comunidad(es): García (Vol. 1, No. 1), Obando (2003, No. 15); Padilla (2003, No. 15)

Comunidades de Práctica: Murcia (2014, Vol. 21 No. 1)

Comunitaria: Bravo F., Bravo S., Bravo S., Chaves, Ibarra & Muñoz (1998, No. 7), Moncayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7)

Comunitario: Trujillo (1999, No. 9), Ibarra (2002, No. 13)

Complementariedad como Método: Murcia (2014, Vol. 21 No. 1)

Concepción(es): Ortega (Vol. 2, No. 1), Cuastumal (1999, No. 9)

Conceptos y perspectivas teóricas: Benavides, Muñoz U. & Muñoz Q. (Vol. 20, No. 1)

Condición(es): Ibarra (2002, No. 13)

Conducta Prosocial: Vásquez, Caicedo y Vivanco (2014, Vol. 21 No. 1)

Conflicto(s): Mora (Vol. 2, No. 1); Tobar & Moncayo (2003, No. 15); Obando, Chavarria & Jure (2009, No. 23)

Conocimiento(s): Arturo, Hernández & Molina (Vol. 1, No. 2); Mora (Vol. 3, No. 1); Santa (1996, No. 6); Trejo (2003 No. 15); Trejo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Díaz,

Pabón & Ortiz (2010, No. 26)

Constructivismo: Martínez (2009, No. 23)

Construir: Martínez (1999, No. 8)

Consultoría: Salazar (1999, No. 9; 2000, No. 10)

Consumismo: García (Vol. 1, No. 2)

Constitución: Montenegro (2009, No. 24)

Construcción(es): Girón & Sarasty (2002, No. 13)

Construcción de paz: Ramírez E. y Ramírez R. (2015, Vol. 22 No. 1)

Constructivismo: Morales, Valverde Y. y Valverde O. (2015, Vol. 22 No. 1)

Contable: Gálvez (1997, No. 5)

Contaminación: Narváez, Ortiz & Pabón (1999, No. 9)

Contextos: Aguirre, Mazuera & Ortiz (Vol. 20, No. 1)

Contribución: Young, Guerrero, Patiño & Peñafiel (Vol. 1, No. 2)

Control: Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10)

Consumo: Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)

Contabilidad: Bucheli, Castillo & Villarreal (2010, No. 25)

Conversación(es): Pinchao (2002, No. 14)

Convivencia: Pinchao (2002, No. 14)

Cooperación: Vásquez, Caicedo y Vivanco (2014, Vol. 21 No. 1)

Cosmovisión: Muñoz (2002, No. 14)

Creación literaria: Niño (2014, Vol. 21 No. 1)

Creatividad: Ruales (2015, Vol. 22 No. 1)

Crimen: Nogueira (2009, No. 24)

Crisis: RoseroL., Mora y Rosero V. (2015, Vol. 22 No. 1)

Criterios metodológicos: Ojeda & Luna (Vol. 20, No. 1)

Criterios pedagógicos: Ojeda & Luna (Vol. 20, No. 1)

Crítica: Segovia, Salazar & Eraso (Vol. 20, No. 1)

Cuerpo: Girón & Sarasty (2002, No. 13); Santander (2009, No. 24)

Cuidado de sí: Padilla, Arcos & Trujillo (Vol. 20, No. 1)

Cuidador informal: Yarce, Coral, Lagos y López (2015, Vol. 22 No. 1)

Cultivo: Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10)

Cultura: Luna (2006, No. 20); Goyes (2012, No. 28); Ramos, Timaran, Salas, Guevara y Caicedo (2014, Vol. 21 No. 1)

Cultural(es): Vela (2008, No. 21); Bucheli, Castillo, Villarreal (2010, No. 25);

Currículo: Garzón (2009, No. 23); Lourido (2010, No. 25); Lourido & Rondón (2010, No. 26)

Currículum: Murcia (2014, Vol. 21 No. 1)

Curtiembres: López (Vol. 1, No. 2)

Danza: Zarama, Ruano, Álava & Chávez (Vol. 1, No. 1)

Debido proceso: Santacruz (2010, No. 26)

Decenio: Cajiao (1998, No. 7)

Deconstrucción: Guerrero (2009, No. 24)

Defectos de refracción: Acosta, Oliva & Villarreal (Vol. 1, No. 1)

Dependencia: Yarce, Coral, Lagos y López (2015, Vol. 22 No. 1)

Derecho: Cadavid (2009, No. 24); Bullard (2009, No. 24); Montenegro (2009, No. 24)

Desadaptación: Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Desafío(s): Montenegro (2010, No. 26)

Desarrollo: Benavides (Vol. 1, No. 2), Santa (1996, No. 6), Misnaza (1998, No. 7), Trujillo (1999, No. 9), Pantoja (2002, No. 14); Tunal y Martínez (2015, Vol. 22 No. 1)

Desarrollo comunitario: Mora (Vol. 3, No. 1)

Desarrollo educativo: Young, Guerrero, Patiño & Peñafiel (Vol. 1, No. 2)

Desarrollo empresarial: Bastidas, Dorado, Enríquez, Menza, Mora & Rojas (2003, No. 15); Menza, Enríquez, Dorado, Villarreal, López & Rojas (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Desarrollo Infantil: Barreto y Quino (2014, Vol. 21 No. 1)

Desastre: Tobar & Moncayo (2003, No. 15)

Desempeño: Tibaduiza & Barrios, López (2003, No. 15)

Desempeño docente: Ruales (2015, Vol. 22 No. 1)

Desempeño profesional: Torres, Ceballos, Rosero y Pantoja (2015, Vol. 22 No. 1)

Desempeño Psicomotor: Barreto y Quino (2014, Vol. 21 No. 1)

Deserción escolar: Reyes y Belalcázar (2015, Vol. 22 No. 1)

Desnutrición Infantil: Barreto y Quino (2014, Vol. 21 No. 1)

Desoxigenación: López, Galindo & Romo (2009, No. 23)

Despersonalización: García (Vol. 1, No. 2)

Desplazamiento: Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Diagnóstico: Ibarra (2002, No. 13)

Didáctica: Tunal y Martínez (2015, Vol. 22 No. 1)

Dieléctricos: Arantes, Raslan, Da Silva E. & Da Silva M. (2003, No. 15)

Dificultad(es): Chaves, Casabón, Guerrero, Montoya & Romo (2003, No. 15); Agreda y Thomé (2015, Vol. 22 No. 1)

Dimensión: Ramírez (Vol. 3, No. 1; 1996, No. 6)

Dinámica Familiar: Acosta, Salazar y Rose-ro (2014, Vol. 21 No. 1)

Discursiva: Ramírez (1998, No. 7)

Discurso: Ramírez (2000, No. 10)

Diversidad: Bernal, Rengifo y Ruiz (2014, Vol. 21 No. 1)

Doble filo: Lara (1997, No. 5)

Docencia: Pinchao (2010, No. 26)

Docente(s): Belalcázar, Bravo, Huertas, Solarte & Zambrano (2003, No. 15); Belalcázar, Huertas, Solarte & Zambrano (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Zambrano (Vol. 20 No. 1); Zambrano (Vol. 20, No. 1)

Drama: Chavez, Fajardo & Obando (2003, No. 15)

Drogas: Quiroz y Maínguez (2014, Vol. 21 No. 1)

Doméstico(s): Ortega (2003, No. 15)

Economía: Pérez & Villota (2006, No. 20)

Económica: Menza, Enríquez, Dorado, Villarreal, López & Rojas (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Ecuación: Ortega (2002, No. 14); Bernal, Rengifo y Ruiz (2014, Vol. 21 No. 1)

Educación: García (1996, No. 6); Martínez (1999, No. 8); Molano, Pantoja, Rincón & Trujillo (1999, No. 8); Agreda & Rosero (2000, Nos. 11 y 12); García (2000, Nos. 11 y 12); Mora (2003, No. 15); Buchely, Narváez, Vallejo & Rosero (2003, No. 15); Medina, Tovar & Caicedo (2006, No. 20); Argoty & Villalba (2008, No. 21); Zambrano (Vol. 20, No. 1); Acosta, Salazar y Rosero (2014, Vol. 21 No. 1); Muñoz (2015, Vol. 22 No. 1); Torres, Ceballos, Rosero y Pantoja (2015, Vol. 22 No. 1)

Educación abierta y a distancia: Ortega (Vol. 2, No. 1)

Educación militar: Ramírez E. y Ramírez R. (2015, Vol. 22 No. 1)

Educación superior: García (Vol. 2, No. 1); Clavijo (2002, No. 14); Villarreal (2006, No. 20); Hernández (2010, No. 26); Montenegro (2010, No. 26)

Educación tradicional: Ojeda & Luna (Vol. 20, No. 1)

Educador(a): Moncayo & López (2006, No. 20)

Educativa: Cajiao (1998, No. 7), Molano (2000, No. 10)

Educativo(s): Checa (2003, No. 15)

Egresados: Torres, Ceballos, Rosero y Pantoja (2015, Vol. 22 No. 1)

Elaboración: Burbano, Eraso, Fajardo, Insuasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6), Bacca (2003, No. 15)

Embarazada(s): Acosta, Villota & Trejo (Vol. 1 No. 2)

Emergente: Revelo, Calvachi, Burbano & Portilla (1999, No. 9)

Emoción: Rosero L., Mora y Rosero V. (2015, Vol. 22 No. 1)

Empatía: Vásquez, Caicedo y Vivanco (2014, Vol. 21 No. 1)

Empresarial: Ruíz & Maya (2009, No. 23)

Encuentro: Moncayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7); Melo & Miramag (Vol. 20, No. 1)

Energía: Bacca (2002, No. 13)

Enfermedad: Rivadeneira (Vol. 1, No. 1)

Enfermería: Calderón, Carlosama, Cabre-
ra, Ortiz & Prado (Vol. 1, No. 2); Hernández, Iguá & Maya (2010, No. 25)

Enfoque: García (1996, No. 6)

Enfoque pedagógico: Betancourth (Vol. 20, No. 1)

Enseñanza: Santa (1996, No. 6); Restrepo (1996, No. 6); Ortega & Ramos (2000, Nos. 11 y 12); Reina, Arias, Argoty & Montero (2003, No. 15); Chavez, Fajardo & Obando (2003, No. 15); Argoty & Villalba (2008, No. 21); Valverde, Belalcázar & Mora (Vol. 20, No. 1); Morales, Valverde Y. y Valverde O. (2015, Vol. 22 No. 1)

Enseñanza-aprendizaje: Agreda y Thomé (2015, Vol. 22 No. 1)

Entrevista: Báez (2011, No. 27); Chavez (2011, No. 27)

Envejecimiento: Paredes, Rosas, Rosero y Yarce (2014, Vol. 21 No. 1)

Epistemología(s): Trejo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Martínez (2009, No. 23); Rosero (2010, No. 26); Pinchao (2010, No. 26)

Equidad: Misnaza (1998, No. 7)

Equino-terapia: Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Escolar: Acosta, Oliva & Villarreal (Vol. 1, No. 1)

Escritura: Segovia, Salazar & Eraso (Vol. 20, No. 1); López & Delgado (Vol. 20, No. 1); Ramos, Timaran, Salas, Guevara y Caicedo (2014, Vol. 21 No. 1)

Escuela: Tunal y Martínez (2015, Vol. 22 No. 1)

Escuela Normal: Muñoz (2015, Vol. 22 No. 1)

Espíritu empresarial: Menza, Enríquez, Dorado, Villarreal, López & Rojas (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Estado: Trujillo (1999, No. 8; 1999, No. 9), Martínez (1999, No. 8), Molano, Pantoja, Rincón & Trujillo (1999, No. 8)

Estado del arte: Benavides, Muñoz U. & Muñoz Q. (Vol. 20, No. 1); Aguirre, Mazueira & Ortiz (Vol. 20, No. 1)

Estética: Morillo (2011, No. 27)

Estilo(s): Argoty & Guerrero (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Estrategia(s): Bravo F., Bravo S., Bravo S., Chaves, Ibarra & Muñoz (1998, No. 7); Enríquez (2009, No. 23)

Estrategias de aprendizaje: Agreda y Thomé (2015, Vol. 22 No. 1)

Estrategias de enseñanza: Villavicencio (2015, Vol. 22 No. 1)

Estrategias de evaluación: Martínez y Del Rosario (2015, Vol. 22 No. 1)

Estrategias didácticas: Villavicencio (2015, Vol. 22 No. 1);

Estrategia pedagógica: Roa (Vol. 20, No. 1); Ruales (2015, Vol. 22 No. 1); Villavicencio (2015, Vol. 22 No. 1)

Estrés: Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Estructuras de Enseñanza: Salazar (2014, Vol. 21 No. 1)

Estudiante(s): Santa (1996, No. 6); Mora, Pantoja & Molina (1999, No. 9); Argoty & Guerrero (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Melo & Miramag (Vol. 20, No. 1)

Estudio: Tobar (1999, No. 9); Montezuma (2000, Nos. 11 y 12), Córdova & Arias (2003, No. 15)

Estudios comparativos: Belalcázar y Moncayo (2015, Vol. 22 No. 1)

Estudio de caso: Roa (Vol. 20, No. 1)

Ética: Cadavid (2009, No. 24); Padilla (2010, No. 26); Padilla, Arcos & Trujillo (Vol. 20, No. 1)

Etnomusicales: Morán (1996, No. 6)

Evaluación: Estupiñán (Vol. 1, No. 1); Cuastumal (1999, No. 9); Arantes, Raslan, Da Silva E. & Da Silva M. (2003, No. 15); Mora, Mora E. & Obando (2006, No. 20); Lourido (2010, No. 25)

Evaluación formativa: Roa (Vol. 20, No. 1)

Evaluativa: Cuastumal (1999, No. 9)

Evento(s): Bacca (2003, No. 15)

Evolución: Acosta, Villota & Trejo (Vol. 1 No. 2); Ruíz & Maya (2009, No. 23)

Exclusión: Bernal, Rengifo y Ruiz (2014, Vol. 21 No. 1)

Existencia: Padilla (2010, No. 26)

Experiencia(s): Jung (Vol. 3, No. 1); Rodríguez, Jiménez, Orozco, Aguirre y Valdez (2014, Vol. 21 No. 1)

Expresión corporal: Zarama, Ruano, Álava & Chávez (Vol. 1, No. 1)

Expresionismo: Saliva (2012, No. 28)

Factor(es): Celín, Gordon, Rodríguez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No. 7); Lagos (1998, No. 7), Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10); Moncayo & Barahona (2003, No. 15); Bastidas, Dora-

do, Enríquez, Menza, Mora & Rojas (2003, No. 15)

Factores personales: Reyes y Belalcázar (2015, Vol. 22 No. 1)

Facultades de educación: Torres, Ceballos, Rosero y Pantoja (2015, Vol. 22 No. 1)

Familia(s): Mora, Pantoja & Molina (1999, No. 9); Belalcázar, Molina, Moncayo (2003, No. 15); Petit (2009, No. 24); Rosero L., Mora y Rosero V. (2015, Vol. 22 No. 1)

Familiares: Reyes y Belalcázar (2015, Vol. 22 No. 1)

Farsa: Arango (2009, No. 24)

Feminidad: Negrete (2014, Vol. 21 No. 1)

Femenino: Girón & Sarasty (2002, No. 13)

Filosofía: Ortega & Ramos (2000, Nos. 11 y 12); Padilla (2010, No. 26)

Física: Moncayo & López (2006, No. 20)

Físico-químicos: Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10)

Fonética y Fonología: Ramírez (Vol. 1, No. 2)

Formación: Molano (2000, No. 10); Muñoz (2015, Vol. 22 No. 1); Torres, Ceballos, Rosero y Pantoja (2015, Vol. 22 No. 1)

Formación humana: Benavides, Muñoz U. & Muñoz Q. (Vol. 20, No. 1)

Formación profesional: Belalcázar y Moncayo (2015, Vol. 22 No. 1)

Fórmula: Ortega (2002, No. 14)

Fortalecimiento: Agreda y Thomé (2015, Vol. 22 No. 1)

Fortaleza(s): Chaves, Casabón, Guerrero, Montoya & Romo (2003, No. 15)

Foucault: Guandalini & Tomizawa (2012, No. 28)

Función(es): Moncayo (Vol. 1, No. 2), Guzmán (1996, No. 6); Velasco (2010, No. 26)

Futuro: Pérez G., Astorquiza, Pérez M. & Pérez N. (1997, No. 5)

Género: Mora (2003, No. 15); Agudelo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Germanio: Bacca (2002, No. 13)

Gerontología: Zarama, Ruano, Álava & Chávez (Vol. 1, No. 1)

Globalización: Insuasty (Vol. 20, No. 1)

Gnoseología: Trejo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Gramática: Tobar, Moncayo & Gómez (2000, Nos. 11 y 12)

Grandes Superficies: Belalcázar, Ramos, Bennet y Pantoja (2014, Vol. 21 No. 1)

Greenaway: Báez (2011, No. 27); Chavez (2011, No. 27)

Grupo(s): Salazar (2006, No. 20)

Habilidad(es): Checa (2003, No. 15)

Habilidades Básicas de Pensamiento: Tunal y Martínez (2015, Vol. 22 No. 1)

Habilidades Cognitivas: Salazar (2014, Vol. 21 No. 1)

Habilidades Sociales: Acosta, Salazar y Rosero (2014, Vol. 21 No. 1)

Habitante(s) Narváez, Ortíz & Pabón (1999, No. 9); Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)

Hábitos posturales: Yarcé, Martínez, Muñoz y Villota (2015, Vol. 22 No. 1)

Hermenéutica: Martínez (1999, No. 8)

Héroe(s): Saliva (2012, No. 28)

Hídrico: Corponariño (2010, No. 25)

Hipoterapia: Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Historia: Guzmán (1996, No. 6)

Historia de la Novela: Niño (2014, Vol. 21 No. 1)

Histoepidemiología: Burgos, López & Narvaez (Vol. 1, No. 1)

Hogar: Agudelo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Hombre: García (Vol. 1, No. 1), Tobar (1999, No. 9)

Hospital: Acosta, Villota & Trejo (Vol. 1 No. 2); Díaz, Pabón & Ortiz (2010, No. 26)

Huella(s): Eraso (2011, No. 27)

Humanidad(es): Pinchao (2002, No. 14)

Identidades Marginales: Rodríguez y Molina (2014, Vol. 21 No. 1)

Ideología(s): Nupan & Obando (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Iglesia(s): Celín, Gordon, Rodríguez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No. 7)

Imaginaría: Girón & Sarasty (2002, No. 13)

Imaginario(s): Tobar & Moncayo (2003, No. 15); Vela (2008, No. 21)

Impacto emocional: Vallejo (2015, Vol. 22 No. 1)

Impacto profesional: Belalcázar y Moncayo (2015, Vol. 22 No. 1)

Implementación: Trujillo (1999, No. 8)

Incertidumbre: Tobar, Moncayo & Gómez (2000, Nos. 11 y 12)

Incidencia: Padilla (2003, No. 15); Ramos, Belalcáza, Bennet y Pantoja (2014, Vol. 21 No. 1)

Inclusión: Bernal, Rengifo y Ruiz (2014, Vol. 21 No. 1)

Inclusión Social: Quiroz y Maínguez (2014, Vol. 21 No. 1)

Indígena: Narváez (2010, No. 25)

Indigenista: Jung (Vol. 3, No. 1)

Individuo: Acosta, Salazar y Rosero (2014, Vol. 21 No. 1)

Industria: Pérez & Villota (2006, No. 20)

Infancia: Rodríguez, Jiménez, Orozco, Aguirre y Valdez (2014, Vol. 21 No. 1)

Infantes: Jurado (2015, Vol. 22 No. 1)

Infección: Jojoa & Portilla (Vol. 1, No. 1)

Influencia: Acosta, Oliva & Villarreal (Vol. 1, No. 1), López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2), Delgado (1997, No. 5)

Información: Argoty & Villalba (2008, No. 21); Guandalini & Tomizawa (2012, No. 28)

Ingeniería: Luna (2006, No. 20)

Inglés: Benavides (Vol. 1, No. 2); Reina, Arias, Argoty & Montero (2003, No. 15); Chaves, Casabón, Guerrero, Montoya & Romo (2003, No. 15); Chavez, Fajardo & Obando (2003, No. 15)

Integración: Soto (Vol. 1, No. 1); Bravo F., Bravo S., Bravo S., Chaves, Ibarra & Muñoz (1998, No. 7)

Interacción en el Aula: Salazar (2014, Vol. 21 No. 1)

Interacción escolar: Melo & Miramag (Vol. 20, No. 1)

Interdependencia Social: Salazar (2014, Vol. 21 No. 1)

Interdicción: Santacruz (2010, No. 26)

Internacional: Moncayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7)

Interpretación y Multiplicidad: Niño (2014, Vol. 21 No. 1)

Intervención: Moncayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7); Revelo, Calvachi, Burbano & Portilla (1999, No. 9); Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Institución: Aguirre, Mazuera & Ortiz (Vol. 20, No. 1)

Institucionales y sociales: Reyes y Belalcázar (2015, Vol. 22 No. 1)

Intrafamiliar: Ortega (2009, No. 24)

Investigación: Bastidas (Vol. 1, No. 2); Pabón (Vol. 1, No. 2); Gálvez (1997, No. 5); García (1996, No. 6; 1998, No. 7); Restrepo (1996, No. 6); Cajiao (1998, No. 7); Tobar (1999, No. 9); Revelo, Calvachi, Burbano & Portilla (1999, No. 9); Villada (1999, No. 9); Molano (2000, No. 10); Vela (2002, No. 14); Bolaños (2006, No. 20); Villarreal (2006, No. 20); Luna (2006, No. 20); Mora, Mora E. & Obando (2006, No. 20); Pinchao (2010, No. 20)

26); Aguirre, Mazuera & Ortiz (Vol. 20, No. 1); Muñoz (2015, Vol. 22 No. 1)

Investigación educativa y pedagógica: Benavides, Muñoz U. & Muñoz Q. (Vol. 20, No. 1)

Ipiiales: Tibaduiza, Barrios & López (2003, No. 15)

Java: Chamorro (2010, No. 25)

Joven(es): Buchely, Narváez, Vallejo & Rosero (2003, No. 15); Negrete (2014, Vol. 21 No. 1)

Juanoy: Obando (2003, No. 15)

Juarroz: Eraso (2011, No. 27)

Juego: López & Delgado (Vol. 20, No. 1); Rodríguez, Jiménez, Orozco, Aguirre y Valdez (2014, Vol. 21 No. 1); Jurado (2015, Vol. 22 No. 1)

Jurídica (o): Guerrero (2009, No. 24)

Juventud: Delgado (1997, No. 5)

La Cocha: Muñoz (2002, No. 14)

Laparoscopia: Chamorro (2010, No. 25)

Latinoamérica: Guerrero (2009, No. 24)

Latinoamericano: Mesa (2003, No. 15); Nupan & Obando (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Lavado de manos: Díaz, Pabón & Ortiz (2010, No. 26)

Lectura: Benavides (Vol. 1, No. 2), Montezuma (2000, Nos. 11 y 12); Segovia, Salazar & Eraso (Vol. 20, No. 1); Ramos, Timaran, Salas, Guevara y Caicedo (2014, Vol. 21 No. 1)

Lecturas del Mundo: Niño (2014, Vol. 21 No. 1)

Lectura oral: López & Delgado (Vol. 20, No. 1)

Lengua: Uscátegui (2015, Vol. 22 No. 1)

Lengua(s) extranjera(s): Lasso (2009, No. 23)

Lenguaje: Vela (2002, No. 13)

Letras: Chaves (2012, No. 28)

Liderazgo: Melo & Miramag (Vol. 20, No. 1)

Libertad: Pinchao (2003, No. 15); Padilla, Arcos & Trujillo (Vol. 20, No. 1)

Limones: Vela (2002, No. 14)

Lispector: Jiménez (2011, No. 27)

Literatura y Contexto Social: Niño (2014, Vol. 21 No. 1)

Lixiviado: Santander (2006, No. 20)

Lúdica: Ramírez (1996, No. 6)

Maestro(s): Agreda, Rosero, Ortega & Paz (1999, No. 9); Molano (2000, No. 10); Barrios (2000, Nos. 11 y 12); Agreda & Rosero (2000, Nos. 11 y 12); Muñoz (2015, Vol. 22 No. 1)

Maltrato escolar: Rodríguez D. y Rodríguez J. (2015, Vol. 22 No. 1)

Manglar: Tobar (1999, No. 9)

Manifestaciones: Morán (1996, No. 6)

Mariana: Trujillo (1999, No. 9); Mora & Pantoja, Molina (1999, No. 9); Vela (2002, No. 14); Belalcazar, Bravo, Huertas, Solarte & Zambrano (2003, No. 15); Obando (2003, No. 15); Belalcazar, Huertas, Solarte & Zambrano (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Martín-Baró: Nupan & Obando (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Masculinidad: Negrete (2014, Vol. 21 No. 1)

Material(es): Checa (2003, No. 15)

Mecanismo: Santacruz (2010, No. 26); Guandalini & Tomizawa (2012, No. 28)

Medición: Bacca (2002, No. 13)

Medio ambiente: López (Vol. 1, No. 2)

Medios de comunicación: Delgado (1997, No. 5); Agudelo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Bolaños (2006, No. 20)

Mejorar: Bravo F., Bravo S., Bravo S., Chaves, Ibarra & Muñoz (1998, No. 7)

Melones: Vela (2002, No. 14)

Memoria: Tobar & Moncayo (2003, No. 15)

Memorización: Montezuma (2000, Nos. 11 y 12)

Mentira(s): Vela (2002, No. 13)

Mercadeo: Belalcázar, Ramos, Bennet y Pantoja (2014, Vol. 21 No. 1)

Metodológica(s): Ramírez (1996, No. 6); Moncayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7)

Métodos de enseñanza: Agreda y Thomé (2015, Vol. 22 No. 1)

Método PEACE: Rodríguez D. y Rodríguez J. (2015, Vol. 22 No. 1)

Método psicoprofiláctico: Acosta, Villota & Trejo (Vol. 1 No. 2)

México: Méndez (2009, No. 24)

Minero: Pantoja (2002, No. 14)

Mirada: Pérez G., Astorquiza, Pérez M. & Pérez N. (1997, No. 5); Bravo & Martínez (2002, No. 13)

Mitigación: Quiroz y Maínguez (2014, Vol. 21 No. 1)

Mito: Guzmán (1996, No. 6)

Modelo pedagógico: Martínez y Del Rosario (2015, Vol. 22 No. 1)

Monitoreo: Moncayo & Barahona (2003, No. 15)

Morín: Revelo (2002, No. 14)

Mormones: Celín, Gordon, Rodríguez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No. 7)

Motivación(es): Reina, Arias, Argoty & Montero (2003, No. 15)

Móvil: Caicedo (2003, No. 15)

Movimondo: Tibaduiza, Barrios & López (2003, No. 15)

Mujer: García (Vol. 1, No. 2); García, Lasso, Mora, Pantoja, Villarreal, Trujillo & Zambrano (1999, No. 9); Trujillo (2000, Nos. 11 y 12); García, Mora & Zambrano (2002, No. 14); Pinchao (2003 No. 15); Vásquez y Burbano (2015, Vol. 22 No. 1)

Multiculturalidad: Tovar & Moncayo (2002, No. 13)

Nación: Rodríguez y Molina (2014, Vol. 21 No. 1)

Nariñense: Chaves (2012, No. 28)

Nariño: Ramírez (Vol. 1, No. 2; Vol. 3, No. 1; 1996, No. 6); Young, Guerrero, Patiño & Peñafiel (Vol. 1, No. 2); Burbano, Eraso, Fajardo, Insuasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6); Bravo F., Bravo S., Bravo S., Chaves, Ibarra & Muñoz (1998, No. 7); Agreda, Rosero, Ortega & Paz (1999, No. 9); Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10); Agreda & Rosero (2000, Nos. 11 y 12); Pantoja (2002, No. 14); Mora, Mora E. & Obando (2006, No. 20); Delgado & Erazo (2008, No. 21); Belalcázar & Mora (2008, No. 21); Enríquez (2009, No. 23); Corponariño (2010, No. 25); Narváez (2010, No. 25)

Narrativa: Bolaños (2012, No. 28)

Necesidad: Mora (Vol. 3, No. 1)

Negligencia: Bullard (2009, No. 24)

Niebla: Mazzoldi (2011, No. 27)

Niño(s): López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2); Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Noción: Revelo (2002, No. 14)

Normas reglamentarias: López (Vol. 1, No. 2)

Notas: Ramírez (1998, No. 7)

Nutricional(es): Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)

Objet: Elssaca (2012, No. 28); Mier (2012, No. 28); Chavez (2012, No. 28)

Objetivismo: Martínez (2009, No. 23)

Obsesión: Eraso (2011, No. 27)

Observaciones: Ramírez (Vol. 1, No. 2)

Ocupacional: Tibaduiza, Barrios & López (2003, No. 15)

Opción: Woodcock & Mideros (2008, No. 21)

Operativa: Trujillo (1999, No. 8)

Oralidad: Goyes (2012, No. 28)

Orden: Cadavid (2009, No. 24)

Orgánico(s): Ortega (2003, No. 15)

Organizacional: Salazar (2006, No. 20)

Orígenes: Guerrero (Vol. 3, No. 1)

Oro: Mazzoldi (2011, No. 27)

Paciente(s) mental(es): Zarama, Ruano, Álava & Chávez (Vol. 1, No. 1)

Padre(s): López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2)

Paja toquilla: Burbano, Eraso, Fajardo, Insuasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6)

Panelera: Córdova & Arias (2003, No. 15); Rosero & Arias (2006, No. 20)

Panoptición: Guandalini & Tomizawa (2012, No. 28)

Parábola: Bullard (2009, No. 24)

Paradigma: Revelo, Calvachi, Burbano & Portilla (1999, No. 9)

Pareja: Salazar (2000, No. 10)

Parra: Elssaca (2012, No. 28), Mier (2012, No. 28), Chavez (2012, No. 28)

Participación: Calderón, Carlosama, Cabrera, Ortiz & Prado (Vol. 1, No. 2); Villada (1999, No. 9); Buchely, Narváez, Vallejo & Rosero (2003, No. 15); Narváez, Yépez & Hernández (2006, No. 20)

Parto: Acosta, Villota & Trejo (Vol. 1 No. 2)

Pasaporte: Pinchao (2002, No. 14)

Pasto: Burgos, López & Narvaez (Vol. 1, No. 1); Jojoa & Portilla (Vol. 1, No. 1); Acosta, Villota & Trejo (Vol. 1 No. 2); López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2); López (Vol. 1, No. 2); Narváez, Ortíz & Pabón (1999, No. 9); Ortega & Ramos (2000, Nos. 11 y 12); Ibarra (2002, No. 13); García, Mora & Zambrano (2002, No. 14); Moncayo & Barahona (2003, No. 15); Bastidas, Dorado, Enríquez, Menza, Mora & Rojas (2003, No. 15); Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15); Belalcázar, Molina & Moncayo (2003, No. 15); Higuera & Martínez (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Moncayo, Mora & Trejo (2008, No. 21); Vela (2008, No. 21); Argoty & Villalba (2008, No. 21); López, Galindo & Romo (2009, No. 23)

Pastoral: Jung (Vol. 3, No. 1)

Patía: Tobar (1999, No. 9); Tobar, Moncayo & Gómez (2000, Nos. 11 y 12); Tovar & Moncayo (2002, No. 13); Tobar & Moncayo (2003, No. 15)

Patrimonio: Bucheli, Castillo & Villarreal (2010, No. 25)

Pedagogía: Ramírez (2000, No. 10); Betancourth (Vol. 20, No. 1); Padilla, Arcos & Trujillo (Vol. 20, No. 1); Bernal, Rengifo y Ruiz (2014, Vol. 21 No. 1); Tunal y Martínez (2015, Vol. 22 No. 1); Muñoz (2015, Vol. 22 No. 1)

Pedagógica(s): Barrios (2000, Nos. 11 y 12); Belalcázar, Bravo, Huertas, Solarte & Zambrano (2003, No. 15); Belalcázar, Huertas, Solarte & Zambrano (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Pedagógico(s): Agreda, Rosero, Ortega & Paz (1999, No. 9), Agreda & Rosero (2000, Nos. 11 y 12)

Pensamiento(s): Santa (1996, No. 6); Trejo (2003, No. 15); Mesa (2003, No. 15); Nupan & Obando (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Jiménez (2011, No. 27); Segovia, Salazar & Eraso (Vol. 20, No. 1); Rodríguez, Jiménez, Orozco, Aguirre y Valdez (2014, Vol. 21 No. 1); Vásquez y Burbano (2015, Vol. 22 No. 1)

Pensamiento complejo: Tunal y Martínez (2015, Vol. 22 No. 1)

Pensamiento decolonial: Insuasty (Vol. 20, No. 1)

Percepción: Narváez, Ortíz & Pabón (1999, No. 9)

Perfil profesional: Ortega (Vol. 2, No. 1)

Perifíticas: López (2010, No. 25)

Periodismo: Higuera & Martínez (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Bolaños (2006, No. 20)

Personalidad: Negrete (2014, Vol. 21 No. 1)

Perspectiva(s): Martínez (1999, No. 8); Mora (2003, No. 15); Méndez (2009, No. 24)

Perturbación: Tovar & Moncayo (2002, No. 13)

Piel: Peña (2011, No. 27)

Planes de estudio: Torres, Ceballos, Rose-ro y Pantoja (2015, Vol. 22 No. 1)

Planificación situacional: Mora (Vol. 1, No. 2)

Planteamiento(s): García (1998, No. 7); Mon-cayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7)

Población: Tibaduiza, Barrios & López (2003, No. 15)

Pobreza: Misnaza (1998, No. 7)

Población: Aguirre, Mazuera & Ortiz (Vol. 20, No. 1)

Poder: Padilla (2003, No. 15)

Poesía negra: Guerrero (Vol. 3, No. 1)

Polinómica: Ortega (2002, No. 14)

Político(a): Mora (Vol. 2, No. 1); Menza, En-ríquez, Dorado, Villarreal, López & Rojas (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Cadavid (2009, No. 24); Montenegro (2009, No. 24); Padilla, Arcos & Trujillo (Vol. 20, No. 1)

Polvorín: Obando (2003, No. 15)

Popular: Morillo (2011, No. 27); Goyes (2012, No. 28)

Portátil: Moncayo & Barahona (2003, No. 15)

Posconflicto: Ramírez E. y Ramírez R. (2015, Vol. 22 No. 1)

Posibilidad: Córdova & Arias (2003, No. 15)

Positivismo: Zambrano (Vol. 20, No. 1)

Potenciación: Checa (2003, No. 15)

Práctica(s): Cuastumal (1999, No. 9); Ba-rrios (2000, Nos. 11 y 12); Belalcázar, Bravo, Huertas, Solarte & Zambrano (2003, No. 15); Belalcázar, Huertas, Solarte & Zambra-no (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Lourido & Rondón (2010, No. 26); Taimal (2014, Vol. 21 No. 1)

Práctica docente: Betancourth (Vol. 20, No. 1)

Prácticas de interacción: Valverde, Belal-cázar & Mora (Vol. 20, No. 1)

Prácticas de planificación: Valverde, Belal-cázar & Mora (Vol. 20, No. 1)

Práctica educativa: Martínez y Del Rosario (2015, Vol. 22 No. 1)

Prácticas evaluativas: Morales, Valverde Y. y Valverde O. (2015, Vol. 22 No. 1)

Práctica profesional: Vallejo (2015, Vol. 22 No. 1)

Precio: Cárdenas & Hidalgo (2003, No. 15)

Presencia: Obando (2003, No. 15)

Prevalencia: Delgado & Erazo (2008, No. 21)

Prevención de la enfermedad: Yarce, Mar-tínez, Muñoz y Villota (2015, Vol. 22 No. 1)

Principal: Córdova & Arias (2003, No. 15)

Principios: García (Vol. 2, No. 1), Agreda, Rosero, Ortega & Paz (1999, No. 9), Agre-da & Rosero (2000, Nos. 11 y 12)

Problema: García (1998, No. 7)

Proceso(s): Mora (Vol. 3, No. 1); García (1996, No. 6); Santa (1996, No. 6); Restre-po (1996, No. 6); Ortega & Ramos (2000, Nos. 11 y 12); Chavez, Fajardo & Obando (2003, No. 15);

Proceso Administrativo: Ramos, Belalcá-za, Bennet y Pantoja (2014, Vol. 21 No. 1)

Proceso Reeducativo: Acosta, Salazar y Rosero (2014, Vol. 21 No. 1)

Producto interno bruto: Pérez & Villota (2006, No. 20)

Profesional(es): Belalcázar & Mora (2008, No. 21)

Programa comunicacional: López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2)

Programación: Insuasty, Jiménez, Martí-nez & Parra (2006, No. 20)

Promoción de la salud: Yarce, Martínez, Muñoz y Villota (2015, Vol. 22 No. 1)

Propuesta: García (Vol. 2, No. 1), Ramírez (1996, No. 6)

Prosodia: Guerrero (Vol. 3, No. 1)

Proteger: López (Vol. 1, No. 2)

Prototipo: Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10)

Proyección social: García (Vol. 2, No. 1)

Psico-emocional: Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Psicología: Nupan & Obando (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Woodcock & Mideros (2008, No. 21); Padilla (2010, No. 26)

Psico-social: Salazar (2006, No. 20)

Pública: Narváez, Yépez & Hernández (2006, No. 20)

Publicación(es): Arango (2009, No. 24)

Publicidad: García (Vol. 1, No. 2)

Pueblo: Guzmán (1996, No. 6)

Putumayo: Martínez (1999, No. 8); Molano, Pantoja, Rincón & Trujillo (1999, No. 8)

Pymes: Restrepo, Valencia y Vanegas (2015, Vol. 22 No. 1)

Pymes Comerciales: Belalcázar, Ramos, Bennet y Pantoja (2014, Vol. 21 No. 1); Ramos, Belalcáza, Bennet y Pantoja (2014, Vol. 21 No. 1)

Quebrada: López (2010, No. 25)

Quechuismos: Uscátegui (2015, Vol. 22 No. 1)

Quehacer: Agreda, Rosero, Ortega & Paz (1999, No. 9); Padilla (2003, No. 15)

Realidad en el aula: Betancourth (Vol. 20, No. 1)

Recurso(s): Corponariño (2010, No. 25)

Red(es): Pinchao (2002, No. 14)

Reeducación: Roa (Vol. 20, No. 1)

Relación(es): Padilla (2003, No. 15)

Reflexión(es): García (2000, Nos. 11 y 12); Garzón (2009, No. 23); Bucheli, Castillo & Villarreal (2010, No. 25)

Reflexividad: Rodríguez, Jiménez, Orozco, Aguirre y Valdez (2014, Vol. 21 No. 1)

Régimen: Narváez, Yépez & Hernández (2006, No. 20)

Religiosidad popular: (Vol. 1, No. 1), Morán (1996, No. 6)

Rendimiento académico: Acosta, Oliva & Villarreal (Vol. 1, No. 1)

Representaciones Sociales: Quiroz y Maín-guez (2014, Vol. 21 No. 1)

Reseña: Jiménez (2011, No. 27)

Resguardo: Narváez (2010, No. 25)

Res ipsa loquitur: Bullard (2009, No. 24)

Residuo(s): Ortega (2003, No. 15)

Resistencia Simbólica: Rodríguez y Molina (2014, Vol. 21 No. 1)

Responsabilidad: Ruíz & Maya (2009, No. 23); Nogueira (2009, No. 24); Bullard (2009, No. 24)

Responsabilidad Social Empresarial: Taimal (2014, Vol. 21 No. 1)

Reto: Cajiao (1998, No. 7)

Retrospectiva: Calle (2012, No. 28)

Revisionismo: Morillo (2011, No. 27)

Revueltas: Peña (2011, No. 27)

Riesgo: Montezuma (2000, Nos. 11 y 12); Delgado & Erazo (2008, No. 21)

Riesgo financiero: Restrepo, Valencia y Vanegas (2015, Vol. 22 No. 1)

Riesgo operativo: Restrepo, Valencia y Vanegas (2015, Vol. 22 No. 1)

Rigor: Bolaños (2012, No. 28)

Río: Tobar (1999, No. 9); Tovar & Moncayo (2002, No. 13); Tobar & Moncayo (2003, No. 15); López, Galindo & Romo (2009, No. 23)

Ritual: Ramírez (Vol. 3, No. 1; 1996, No. 6)

Robot: Chamorro (2010, No. 25)

Rol: Reina, Arias, Argoty & Montero (2003, No. 15); Salazar (2006, No. 20)

Rol del docente: Zambrano (Vol. 20, No. 1)

Roles de Género: Negrete (2014, Vol. 21 No. 1)

Rosero: Bolaños (2012, No. 28)

Ruido: Narváez, Ortíz & Pabón (1999, No. 9)

Rural(es): Barrios (2000, Nos. 11 y 12), Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)

Saber como poder: Ojeda & Luna (Vol. 20, No. 1)

Salón de clase: Bastidas (Vol. 1, No. 2)

Salud: Gómez (Vol. 1, No. 1); Pabón (Vol. 1, No. 2); Rivadeneira (Vol. 1, No. 1), Ibarra (2002, No. 13); Narváez, Yepez & Hernández (2006, No. 20); Díaz, Pabón & Ortiz (2010, No. 26); Taimal (2014, Vol. 21 No. 1)

Samaritano: Bullard (2009, No. 24)

San Antonio: Obando (2003, No. 15)

Sandoná: Burbano, Eraso, Fajardo, Insuasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6)

Segunda Lengua: Salazar (2014, Vol. 21 No. 1)

Semántica: Ramírez (1998, No. 7); Vela (2008, No. 21)

Semiconductor: Bacca (2002, No. 13)

Semillero(s): Luna (2006, No. 20)

Sêneca: Padilla (2010, No. 26)

Seno: Enríquez (2009, No. 23)

Sentido de vida: RoseroL., Mora y Rosero V. (2015, Vol. 22 No. 1)

Sentimientos: Vásquez y Burbano (2015, Vol. 22 No. 1)

Ser: Padilla (2003, No. 15); Ibarra (2010, No. 26)

Sexual: Buchely, Narváez, Vallejo & Rosero (2003, No. 15)

Sida: Arturo, Hernández & Molina (Vol. 1, No. 2)

Significado: Morales, Valverde Y. y Valverde O. (2015, Vol. 22 No. 1)

Simbólica(s): Girón & Sarasty (2002, No. 13)

Simulador(es): Hernández, Iguá & Maya (2010, No. 25)

Sindicalismo: Méndez (2009, No. 24)

Síndrome de Down: López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2)

Síntoma: Vela (2002, No. 13)

Sísmico(s): Bacca (2003, No. 15)

Sistema(s): Tobar (1999, No. 9); Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10); Moncayo & Barahona (2003, No. 15); Caicedo (2003, No. 15)

Sistémica: Salazar (1999, No. 9; 2000, No. 10)

Situación: Mora (Vol. 2, No. 1)

Sobrecarga: Yarce, Coral, Lagos y López (2015, Vol. 22 No. 1)

Sobresalto cafetero: Guerrero (Vol. 2, No. 1)

Social: Moncayo (Vol. 1, No. 2); Pérez G., Astorquiza, Pérez M., Pérez N. (Vol. 3, No. 1); Mora (Vol. 2, No. 1); Delgado (1997, No. 5); Misnaza (1998, No. 7); Villada (1999, No. 9); Vela (2002, No. 14); Nupan & Obando (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Ruíz & Maya (2009, No. 23)

Sociedad: Trejo (2003 No. 15); Agudelo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Cadevid (2009, No. 24); Bernal, Rengifo y Ruiz (2014, Vol. 21 No. 1)

Socioambiental(es): Obando, Chavarría & Jure (2009, No. 23)

Sociocultural(es): Chaves, Casabón, Guerrero, Montoya & Romo (2003, No. 15)

Sociodemográfico: Paredes, Rosas, Rosero y Yarce (2014, Vol. 21 No. 1)

Sociodrama: Lara (1997, No. 5)

Socioeconómicos: Bastidas, Dorado, Enríquez, Menza, Mora & Rojas (2003, No. 15)

Sociolingüística: Ramírez (Vol. 3, No. 1; 1996, No. 6)

Socio-natural: Tobar (1999, No. 9); Tobar, Moncayo & Gómez (2000, Nos. 11 y 12)

Software: Bacca (2003, No. 15); Checa (2003, No. 15)

Sombrero(s): Burbano, Eraso, Fajardo, Insuasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6)

Sostenible: Pantoja (2002, No. 14)

Sujeto: Pérez G., Astorquiza, Pérez M. & Pérez N. (Vol. 3, No. 1), Vela (2002, No. 13), Revelo (2002, No. 14)

Superficie(s): Arantes, Raslan, Da Silva E. & Da Silva M. (2003, No. 15)

Técnica: Montezuma (2000, Nos. 11 y 12)

Tecnología(s): Soto (Vol. 1, No. 1); Córdova & Arias (2003, No. 15); Caicedo (2003, No. 15); Villarreal (2006, No. 20); Argoty & Villalba (2008, No. 21)

Tecnología educativa: Villavicencio (2015, Vol. 22 No. 1)

Tendencia(s): Moncayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7)

Teniasis: Delgado & Erazo (2008, No. 21)

Teoría: Guerrero (2009, No. 24); Lourido & Rondón (2010, No. 26)

Terapia ocupacional: Lourido (2010, No. 25)

Territorial: Obando, Chavarría & Jure (2009, No. 23)

Testigos de Jehová: Celín, Gordon, Rodríguez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No. 7)

TIC: Argoty & Villalba (2008, No. 21); Villavicencio (2015, Vol. 22 No. 1)

Tiempo: Restrepo (1996, No. 6)

Toponimia: Uscátegui (2015, Vol. 22 No. 1)

Trabajador(a): García, Mora & Zambrano (2002, No. 14)

Trabajo: García, Lasso, Mora, Pantoja, Villarreal, Trujillo & Zambrano (1999, No. 9); Trujillo (2000, Nos. 11 y 12); Tibaduiza, Barrios & López (2003, No. 15)

Trabajo de parto: Acosta, Villota & Trejo (Vol. 1 No. 2)

Trabajo social: Mora, Mora E. & Obando (2006, No. 20); Belalcázar & Mora (2008, No. 21); Belalcázar y Moncayo (2015, Vol. 22 No. 1); Vallejo (2015, Vol. 22 No. 1)

Trabajo terapéutico: Woodcock & Mideros (2008, No. 21)

Transformación escolar: Melo & Miramag (Vol. 20, No. 1)

Tratamiento: Ramírez (Vol. 3, No. 1; 1996, No. 6); Ortega (2003, No. 15); Santander (2006, No. 20)

Triádico: Checa (2003, No. 15)

Trigonométrica(s): Velasco (2010, No. 26)

Tropiezos: Pabón (Vol. 1, No. 2)

Trouvé: Elssaca (2012, No. 28); Mier (2012, No. 28); Chavez (2012, No. 28)

Tutela: Ortega (2009, No. 24)

Tutor: Ortega (Vol. 2, No. 1)

Universidad(es): Estupiñán (Vol. 1, No. 1); Benavides (Vol. 1, No. 2); Moncayo (Vol. 1, No. 2); García (Vol. 2, No. 1); Santa (1996, No. 6); Lagos (1998, No. 7); Trujillo (1999, No. 9); Obando (2003, No. 15); Mora, Pantoja & Molina (1999, No. 9); Vela (2002, No. 14); Belalcázar, Bravo, Huertas, Solarte & Zambrano (2003, No. 15); Mora, Mora E. & Obando (2006, No. 20); Quiroz y Maínguez (2014, Vol. 21 No. 1)

Universitaria: Soto (Vol. 1, No. 1); Padilla (2003, No. 15)

Universo: Bravo & Martínez (2002, No. 13)

Urbana: Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)

Utopía: García (2000, Nos. 11 y 12)

Valoración postural: Yarce, Martínez, Muñoz y Villota (2015, Vol. 22 No. 1)

Vanguardia: Eraso (2011, No. 27)

Velocidad: Benavides (Vol. 1, No. 2), Montezuma (2000, Nos. 11 y 12)

Vejez: Paredes, Rosas, Rosero y Yarce (2014, Vol. 21 No. 1)

Verdad: Vela (2002, No. 13)

Vida: Tobar (1999, No. 9)

Violación: Moncayo, Mora & Trejo (2008, No. 21)

Violencia: García, Lasso, Mora, Pantoja, Villarreal, Trujillo & Zambrano (1999, No. 9); Salazar (2000, No. 10); Trujillo (2000, Nos. 11

y 12); García, Mora & Zambrano (2002, No. 14); Ortega (2009, No. 24); Vásquez y Burbano (2015, Vol. 22 No. 1); Rodríguez D. y Rodríguez J. (2015, Vol. 22 No. 1)

Virtual: Velasco (2010, No. 26); Jurado (2010, No. 26)

Visual Flow: Insuasty, Jiménez, Martínez & Parra (2006, No. 20)

Vocabulario: Benavides (Vol. 1, No. 2)

Vulnerabilidad: Jurado (2015, Vol. 22 No. 1)

Werfel: Saliva (2012, No. 28)

Zonas de Orientación Universitaria (ZOU): Quiroz y Maínguez (2014, Vol. 21 No. 1)

Zooterapia: Woodcock & Mideros (2008, No. 21)

Guía para los autores Revista Criterios

La **Revista Criterios** está dirigida a las diversas comunidades de especialistas, investigadores, académicos, autores, lectores y demás, tanto nacionales como internacionales, en las distintas áreas del conocimiento, puesto que su carácter multidisciplinar así lo ha estimado. La **Revista Criterios** tiene una periodicidad anual, que orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos resultado de investigación, que respondan a la tipología declarada por **Publindex** de **Artículo de investigación e innovación**, el cual es considerado como documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico, resultado de procesos de **investigación** –manuscrito que enseña de manera detallada, los resultados originales de investigación, el cual se estructura de la siguiente manera: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones–; **reflexión** - manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales–; o **revisión** - manuscrito resultado de una investigación terminada donde se analiza, sistematiza e integra 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–.

Condiciones para el envío de manuscritos

Para realizar la postulación de manuscritos a la revista, es necesario que se prepare el documento de acuerdo con la tipología declarada por la revista, por lo que, aquellas postulaciones que no cumplan con las condiciones declaradas anteriormente no serán consideradas para su publicación.

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiendo que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que se postulen para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* APA 6ta. Edición. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español, inglés y portugués.

Los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa *Microsoft Word*, en hoja tamaño carta, con márgenes normales –sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3–, empleando como tipo de letra *Times New Roman* a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 15 y máxima de 30 páginas –excluyendo figuras, imágenes, gráficos y tablas–.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados vía correo electrónico a las siguientes direcciones: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revista-criteriosunimar@gmail.com, o preferiblemente a través del sistema *Open Journal Systems* (OJS) de la revista: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

Título: El título no deberá exceder las 22 palabras, asimismo, será claro, concreto y preciso; éste deberá tener una nota a pie de página en donde especifique las características del

proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural.

Ejemplo: Este artículo es el resultado de la investigación titulada: La competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

Autor/es: Posterior al título del manuscrito deberá ir el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: **nivel académico** – del grado mayor a menor, con las respectivas instituciones otorgantes-, **filiación institucional** –nombre completo de la institución donde labora-, **datos de contacto** –correo electrónico, personal e institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside-.

Ejemplo: Luis Guillermo Mora Figueroa, Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA Universidad de Nariño), Magíster en Pedagogía (Universidad Mariana), Especialista en Pedagogía (Universidad Mariana), Licenciado en Lengua Castellana y Literatura (Universidad de Nariño); Profesor Titular Universidad del Cauca (Cauca, Colombia), integrante del grupo de investigación Mentefactumedu; Correo electrónico personal: lgmora@gmail.com, correo electrónico institucional: lmora@ucauca.edu.co

Resumen: El resumen incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada, y de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes; por lo que este apartado será claro, coherente y sucinto, y no sobrepasará las 250 palabras.

Palabras clave: Se admitirá un mínimo de 3 y un máximo de 10 palabras clave, las cuales posibilitarán ubicar temáticamente el contenido del artículo; además, deberán ser relevantes y ayudar a su indizado cruzado; se recomienda que se seleccione términos preferiblemente presentes en los distintos tesauros especializados.

Contenido –desarrollo–: De acuerdo con la sub-tipología de artículo de investigación e innovación a la que responda el manuscrito, éste deberá ordenarse en coherencia con los objetivos comunicativos propuestos. Sin embargo, todos los manuscritos deberán tener Introducción, Discusión, Conclusiones.

Para el caso de los manuscritos **resultado de proceso de investigación**, éstos estarán estructurados así:

Introducción: en donde se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo; asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de su elección, además de la inclusión pertinente y precisa del respaldo bibliográfico que fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: en esta sección se menciona el diseño, técnicas y materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente los tipos de diseño y de muestreo que fueron utilizados; de igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información –esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado-.

Resultados: en esta sección se presenta los resultados obtenidos del proceso investigativo; es concretamente la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección;

es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes alcanzados, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamentó la investigación.

Discusión: en esta sección se presenta aquellas relaciones, interpretaciones, recomendaciones que los resultados obtenidos señalan, en paralelo con otras investigaciones, antecedentes, y teorías referidas al tema abordado.

Conclusiones: son expuestas de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberán presentar los argumentos precisos que justifican y validan cada una de ellas.

Figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas: para el caso de las figuras, fotografías e ilustraciones, éstas deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del manuscrito, estarán numeradas y descritas con una leyenda que comience con la palabra “Figura” en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí ubicado. Para el caso de los gráficos y tablas, estos deberán contener la información estadística que menciona el manuscrito; son enumerados al igual que las figuras, fotografías e ilustraciones, y además, contarán con una leyenda descriptiva del elemento que comience con la palabra “Gráfico” o “Tabla” según sea el caso. Para todas las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas –se recomienda abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor–; en el caso de ser de autoría propia, es preciso señalarlo; cabe destacar que todo elemento gráfico deberá contar con las anteriores características para su aprobación.

Emplear las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que expresan éstas con el contenido textual; asimismo, serán auto-explicativas, sencillas y de fácil comprensión.

Citas: a continuación se presenta algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que deben emplear los manuscritos que se postula para su publicación en la Revista Criterios.

- Si la cita directa tiene menos de 40 palabras, se presenta entre comillas y al final, entre paréntesis, se ubica los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Una situación de variación es “tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo” (Acosta, 2004, p. 112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada con la...

- Si la cita tiene más de 40 palabras, se omite las comillas, se sangra la cita (aproximadamente 2,54 cm) y se ubica, ya sea en la introducción de la cita o al finalizar ésta, los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.

El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condenó al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Si la cita es un parafraseo, se escribirá sin comillas y entre paréntesis los datos de la obra (Apellido, año); se recomienda señalar el número de página o párrafo, sobre todo, en aquellos casos en los que se desea ubicar con exactitud el fragmento al que se hace alusión.

Ejemplo:

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis post-independentista y afectaron al país (Orquist, 1978).

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis post-independentista y afectaron al país (Orquist, 1978, p. 8).

Como lo enunció Orquist (1978, p. 8) al momento de establecer que aquellas brechas que agudizaron la crisis post-independentista por su carácter ideológico, afectaron al país.

- Cuando se realice varias referencias a una misma fuente de manera consecutiva en un mismo párrafo, es adecuado ubicar el año de la obra citada la primera vez, posteriormente omitir este dato y sólo escribir el apellido del autor.

Ejemplo: Según Paulet (2010), un buen esquema es fundamental para el éxito del argumento. Paulet afirma que...

- Si una fuente es escrita por dos autores, se debe recordar escribir el apellido de los dos.
Ejemplo: Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo.

- Recordar que dentro del paréntesis los apellidos de los autores al ser citados están unidos por “&”, pero si forman parte de las afirmaciones textuales fuera del paréntesis estos estarán unidos por “y”.

Ejemplo: Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo; pero es importante comprender que el acto argumentativo es acto comunicativo con una intencionalidad declarada (Fernández & Gómez, 2009).

- Si se cita una fuente que tiene entre 3 y 5 autores, se escribe los apellidos de los autores la primera vez que aparecen en el texto; después sólo el apellido del primer autor seguido de la expresión “et al.”.

Ejemplo: “La comprensión del mundo es una tarea de la mente y de los sentidos” (Fernández, Gómez, Valdivia & Ochoa, 2005, p. 145). –Primera vez-

Fernández et al. (2005) comprenden el hecho comunicativo como interpretación racional de códigos. –Segunda vez-

- Cuando se cita fuentes con 6 o más autores se escribe la primera cita con el apellido del primer autor, posteriormente la expresión “et al.”, para la sección de Referencias Bibliográficas, escribir los apellidos de los primeros 6 autores, después sólo la expresión “et al.”.

- Si el autor es una organización, corporación o similar, se escribe el nombre completo; a menos que éste sea muy largo, se empleará su abreviatura, la cual se identificará entre corchetes en la primera cita que se realice, y así se utilizará en las siguientes.

Ejemplo: “la investigación debe proyectarse desde las publicaciones, posibilitando el diálogo académico” (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77).

“Toda iniciativa de mejoramiento de las prácticas investigativas, deberá ser, en beneficio de la comunidad” (UNIMAR, 2009, p. 80).

- Si el documento no tiene autor, se cita las primeras palabras del título y después puntos suspensivos; cuando se trate del título de capítulo se incluirá comillas; si es un libro se le escribirá en cursiva.

Ejemplo: “La crisis de los países de la región es causada por la inestabilidad de sus economías, por lo que hay que adoptar las medidas necesarias para contrarrestar esta situación” (“Plan de Gobierno para...”, 2009, 18 de feb.).

- En la sección de Referencias Bibliográficas no se incluye las comunicaciones

personales, pero pueden ser citadas en el texto, escribiendo las iniciales del nombre del autor, apellido del autor y fecha.

Ejemplo: L. Montenegro (correo electrónico, 12 de sep., 2013) afirmó que...

- Cuando se realice una cita de cita, se debe mencionar el nombre de la fuente original, posteriormente, se escribe el trabajo que cita la fuente original precedido de la frase “como se cita en”.

Ejemplo: En el libro *La Esperanza Perdida* de Fernández Quesada (como se cita en Mora, 2009).

- En la redacción de las Referencias Bibliográficas se cita a la fuente que contiene el documento original.
- Si una fuente en internet no tiene paginación, contabilizar los párrafos para citar de manera precisa; si no están numerados, es preciso nombrar el párrafo o sección.

Ejemplo:

Morales y Bernádez (2012) concuerdan que “todo acto humano es una entrega constante de ideas, en donde unos aportan más significativamente que otros” (párr. 8).

- Si la fuente no tiene fecha de publicación, escribir en el lugar correspondiente s.f.

Ejemplo:

Castimáez y Vergara (s.f.) suponen que “las construcciones metodológicas empleadas en el proceso pedagógico se orientan a la formación del individuo multidimensionalmente” (p. 9).

Referencias bibliográficas: ésta es la última sección del manuscrito; aquí deberán figurar todas las referencias citadas en el artículo; su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* APA 6ta. Edición.

A continuación se presenta los tipos de fuentes más empleados al momento de estructurar un manuscrito científico; de igual manera el formato y ejemplo correspondiente para cada caso.

Tipo de fuente	Formato y ejemplo
Libro impreso individual	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial.
	Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.
Libro impreso colaboración	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. & Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial.
	Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.
Capítulo de libro impreso	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Ciudad: editorial.
	Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.

Revista Impresa	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115.
Revista electrónica	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final. Recuperado el x de x, de: dirección web. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115. Recuperado el 18 de agosto de 2012, de: http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/
Documento web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Recuperado el x de x, de: dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. Recuperado el 18 de agosto, de: http://www.reacciones-emocionales.com
Tesis	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. (Tesis de doctorado o maestría). Institución. Localización. Morán, A. (2011). Competencia argumentativa oral. (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. Disponible en la base de datos, Biblioteca Jorge Roa, en http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Formatos adjuntos

Para someter el manuscrito a los procesos de evaluación para su posible publicación, los autores deben enviar debidamente diligenciados –claramente firmados- los siguientes formatos:

Formato de identificación de autor e investigación: Documento donde se consigna los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado, y naturaleza de la investigación o el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor).

Declaración de condiciones: Carta donde se manifiesta que el artículo es original e inédito, y que su vez no ha sido enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor).

Licencia de uso parcial: Documento donde se autoriza a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre los manuscritos postulantes, atribuciones orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión que expresa la obra.

Proceso de evaluación

La revista, con previa autorización del autor/es, realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la

propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar; de igual manera, empleando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos. En relación con lo anterior, se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos como “entre otros”; de similar manera, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista, al ser arbitrada, realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, razón por la cual el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales –proceso de evaluación del manuscrito por parte del Comité editorial-, tanto las disposiciones afirmativas como negativas serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista junto con el Comité editorial, selecciona aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores –lo anterior, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista, el cual es el de ‘doble ciego’-, quienes a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones y sugerencias a las que haya lugar, expresando si efectivamente puede publicarse, o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación, o por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista; el Comité editorial recibe los conceptos de los pares evaluadores y toma las disposiciones con respecto a la publicación definitiva del artículo.

El editor envía a cada par evaluador la guía para los autores de la revista, el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión) para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación; se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista; además, elaborará un concepto general sobre el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes; posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas, o de ninguna manera. Por lo anterior, en el formato de evaluación preparado por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si se realiza los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores, para dar continuidad al proceso hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso de evaluación para enviar a los autores, el cual compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si lo presentan nuevamente con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito, o por el contrario, lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa –de acuerdo con las modificaciones,

correcciones y ajustes- para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, éste será retirado de la base de datos de la revista, y asimismo se informará a los evaluadores sobre dicha disposición.

Para el caso de los manuscritos rechazados completamente por los pares evaluadores, se informará a los autores que su manuscrito será retirado del proceso y de las bases de datos de la revista; adicionalmente, se les enviará el informe de evaluación con los conceptos que los pares determinaron para la toma de esta decisión.

Una vez que los autores han enviado la segunda versión del manuscrito, mejorada y atendiendo a todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite a los pares evaluadores de manera anónima, esta segunda versión del escrito y la evaluación del primer manuscrito, con el propósito de comprobar si los cambios y ajustes sugeridos fueron realizados por los autores; por lo anterior, a cada par evaluador se le solicita evaluar esta segunda versión del manuscrito y manifestar al editor si está en óptimas condiciones para ser publicado sin ninguna otra modificación, o si por el contrario, se tendrá que ajustar nuevamente el escrito si se desea su publicación.

Para la preparación final del manuscrito, el editor recibe los conceptos de los pares evaluadores, en el caso en el que los dos pares consideren que el escrito puede ser publicado; el editor envía dichos conceptos junto con la versión final del manuscrito al Comité editorial, con el propósito de verificar la rigurosidad y calidad del proceso, y asimismo, tomar una determinación con relación a la aceptación o rechazo del manuscrito para su publicación. Cabe mencionar que en el caso de que los conceptos de los dos pares evaluadores con respecto al manuscrito sean contradictorios y polémicos, se designará un tercer par evaluador que emita un concepto que permita solucionar dicho impase; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, para dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo cual se establece un diálogo ciego mediado por el Comité editorial de la revista entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y arreglos propuestos.

Además de lo anterior, cabe mencionar que se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos previamente a la impresión de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo en la publicación, aclarando que en esta etapa no se aceptará nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que sólo se limitará el proceso a las correcciones de posibles erratas de digitación que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista está en constante contacto con los autores, dado que cuenta con el sistema de *Open Journal Systems (OJS)* <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios> en donde pueden estar enterados del estado de su manuscrito, lo cual posibilita una gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Además, si así lo desean, pueden solicitar información a través de los correos electrónicos: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistacriteriosunimar@gmail.com

Convocatorias de escritura

En cualquier momento del año los autores pueden enviar sus manuscritos para su posible publicación en la revista.

Contraprestaciones

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista, recibirán un ejemplar impreso de la misma. En el caso de los pares evaluadores, además de recibir un ejemplar de la revista impresa, también se les entregará un certificado de su participación como evaluadores.

Información adicional

La revista cuenta con su página web <http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/>, asimismo se gestiona a través de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (Criterios se publica tanto en su versión impresa como digital; ésta última reside precisamente en dichos espacios virtuales); cabe mencionar que justamente en las direcciones citadas anteriormente, se puede descargar la “guía para autores”, el “formato de identificación de autor e investigación”, la “declaración de condiciones”, y la “licencia de uso parcial”, documentos y formatos estos, esenciales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.

Criteria Journal Author's Guide

Criteria Journal is aimed at national and international diverse communities of researchers, academics, authors, readers and others, in different areas of knowledge, due to its multidisciplinary nature. **Criteria Journal** is published annually, guiding its essential function to the publication of original and unpublished articles as research results that respond to the type declared by **Publindex** of **research and innovation article**, considered as a document that presents the original and unpublished production, with scientific, technological or academic content, result of processes **research** -manuscript that shows in detail original research results, structured as follows: introduction, methodology, results, discussion and conclusions-; **reflection** -manuscript that presents research results from an analytical, interpretative or critical viewpoint of the author, on a specific topic, using original sources; or **revision** – ended manuscript of a finished investigation which analyzes, systematizes and integrates the results of published or unpublished researches, on a field of science or technology, in order to account for the progress and development trends. It is characterized by a thorough literature review of at least 50 references.

Conditions for submission of manuscripts

To make the application of manuscripts to the journal, it is necessary that the document is in accordance with the type declared; otherwise it will not be considered for publication.

Opinions and statements in articles are those of the authors, understanding that sending the manuscript to this journal committed them not to postulate partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities.

Similarly, the authors must declare the ownership of the manuscript and that the information taken from other authors and works, articles and published papers, is properly cited and is verifiable in the references.

All postulated manuscripts for publication in the journal should be formatted according to the guidelines in the Publication Manual of the American Psychological Association (apa) 6th edition, in addition to presenting the title, abstract and keywords in English, Spanish and Portuguese.

Manuscripts should be submitted in Microsoft Word program, letter size, with normal margins -above 2.5 / lower 2.5 / left 3 / right. 3 -, using as font Times New Roman 12 points, with a spacing of 1.15, and a minimum length of 15 and a maximum of 30 pages, excluding figures, images, graphs and tables.

Manuscripts for publishing should be sent via email to the following addresses: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistacriteriosunimar@gmail.com, or preferably through the system Open Journal Systems (OJS) of Journal: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, previous registry of the user -author- on this platform, of course, once it meets all the above requirements and those of composition, as follows:

Title: which should not exceed 22 words, be clear, specific and precise; and shall have a footnote where the characteristics of the research process, review or reflection developed for the realization of the scriptural contribution are specified.

Example: this article is the result of the research entitled: The oral argumentative competence in elementary school students, developed from January 15, 2009 until July 31, 2011 in the village of Genoy, Nariño Department, Colombia.

Author / s: The name of the author / s must be next to the title of the manuscript, followed by the following data for each case: **academic level** – from the highest degree to the lowest, with the respective grantors institutions-, **institutional affiliation** -full name of the institution where he / she works-, **contact details**,-personal and institutional email, city, state, province, country of residence.

Example: Luis Guillermo Mora Figueroa, Doctor in Educational Sciences (RUDECOLOMBIA Universidad de Nariño), Master of Education (*Universidad Mariana*), Educational Specialist (*Universidad Mariana*), BA in Spanish Language and Literature (*Universidad de Nariño*); Professor University of Cauca (Cauca, Colombia), a member of the research group Mentefactumedu; Personal email: lgmora@gmail.com, institutional e-mail: lmora@ucauca.edu.co.

Summary: The summary includes the main research objectives, scope, methodology, the most important results and outstanding conclusions, so this section will be clear, consistent and concise, without exceeding 250 words.

Key words: a minimum of 3 and a maximum of 10 key words, which will enable to locate thematically the content of the article; they must be relevant and help the cross indexed; it is recommended to select terms present in the various specialized thesauri.

Content -development: According to the sub-type of the research and innovation article that corresponds to the manuscript, it must be arranged in line with the proposed communicative goals. All manuscripts must have Introduction, Discussion and Conclusions.

In the case of manuscripts resulting from research process, these will be structured as follows:

Introduction: where the problem or objectives of the research process are mentioned, hinting at possible antecedents under which the research work is based; also, the type of methodology used, a justification for its choice, plus the relevant and accurate inclusion of the bibliographic support that underlie theoretically this first approach to the content of the manuscript.

Methodology: In this section the design, techniques and materials used in the investigation to obtain results are mentioned; it is recommended developing this section in a descriptive way, mentioning all aspects conceived at the time of the process; that is, expressing clearly the type of design and sampling used; similarly, we should mention the statistical techniques and other instruments used for data collection, -this section should be written in past tense.

Results: The results of the research process are presented in this section; they are the contribution made to new knowledge, where the coherence between the objectives established at the beginning of the investigation and the information obtained through this collection instruments is evident. It is advisable mention all important results achieved, even those who are opposed to the hypothesis that inspired the research.

Discussion: Those relationships, interpretations, recommendations which findings indicate in parallel with other investigations, background, and theories addressed to the topic are presented in this section.

Conclusions: exposed in clear, specific and consistent way with the themes developed in the manuscript, so they must present specific arguments that justify and validate each one.

Figures, photographs, illustrations, graphs and tables: they should be put in the respective place within the manuscript, be numbered and described with a caption that begins with the word "Figure", briefly expressing the content of the element located

there. Graphs and tables should contain statistical information that the manuscript mentions, be numbered just as figures, photographs and illustrations, and also will have a descriptive caption element, beginning with the word "Figure" or "Table" as the case may be. All figures, photographs, illustrations, graphs and tables must reveal the source from they were taken, -it is recommended to refrain from placing material that does not have written permission from the author-; in the case of being self-authored, it should be noted; it is noteworthy that all graphic element must have the above characteristics for approval.

Figures, photographs, illustrations, graphs and tables will be used only when necessary; they should not be overloaded with information; they should be self-explanatory, simple and easy to understand.

Citation: a few tips on proper citation to be used by postulated manuscripts for publication in *Cráterios Journal*.

- If the direct quote is less than 40 words it is presented in quotation marks and at the end, in parentheses, job data (Name, year, and page) are located.

Example: A situation of variation is "both a scenario in which the elements in scene change over time" (Acosta, 2004, p. 112), as well as circumstances where the status change presents related...

- If the quote is more than 40 words, quotation marks are omitted, it is indented about 2.54 cm. and work details (Name, year, and page) are located in introducing the quotation or end.

Example: As the trial took place in the absence of the defendant, the judge ordered the soldiers to give prison to Mr. Miño, but this had traveled to Lima days earlier.

The second jury, when the time of the offense had come, said: the qualification jury declared Doctor Mr. Domingo Miño, guilty of breach of Article 759 of the Penal Code in first degree. The judge upheld the previous verdict and he sentenced to Doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)

- If the quote is a paraphrase, it will be written without quotation marks and work details (Name, year) will be in brackets. It is recommended to note the page number or paragraph, especially in cases where is required find the extent to which reference is made.

Example: Ideological gaps that ended up exacerbating post-independence crisis and hit the country (Orquist, 1978).

Ideological gaps that ended up exacerbating post-independence crisis and hit the country... (Orquist, 1978, p. 8).

As Orquist (1978, p. 8) enunciated when establishing that those gaps which exacerbate the post-independence crisis because of its ideological character, hit the country.

- When several references to the same source are made consecutively in the same paragraph, it is appropriate to place the year of the cited work the first time; then this information is omitted and only the author's surname is written.

Example: According to Paulet (2010), a good scheme is crucial to the success of the argument. Paulet says...

- If a source is written by two authors, remember to write the name of the two both.

Example: Halliday and Paulet (2001) have established some of the methods employed in the discursive development.

- Remember that the names of the authors are joined by "&" when they are named inside the parentheses, but they will be joined with "and" if they are part of the textual statements, outside the parentheses.

Example: Halliday and Paulet (2001) have established some of the methods employed in the discursive development; but it is important to understand that the argumentative act is communicative act with a declared intention (Fernandez & Gómez, 2009).

- If a source with 3 to 5 authors is cited, the author names are written the first time they appear in the text; after that only the surname of the first author followed by "et al."

Example: "The understanding of the world is a task of the mind and the senses" (Fernández, Gómez, Valdivia & Ochoa, 2005, p 145.). –First time-

Fernandez et al. (2005) understand the communicative act as rational interpretation of codes. -Second time-

- When citing sources with 6 or more authors the first citation is written with the first author's surname, then "et al." To the References section, write the names of the first 6 authors, later only "et al."
- If the author is an organization, corporation or similar, its full name is written; unless it is very long, its abbreviation is used, which will be identified on the first citation done in brackets, and will be used in the following.

Example: "Research should be designed from the publications, facilitating academic dialogue" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77).

"Any initiative for improving research practices shall be for the benefit of the community" (UNIMAR, 2009, p. 80).

- If the document does not have an author, the first words of the title are cited and later ellipses; if it is the title of a chapter, quotes are included; if it is a book, it will be written in italics.

Example: "The crisis in the countries of the region is caused by the instability of their economies, so it is necessary to take measures to counter this situation" ("Plan of Government ...", 2009, February 18).

- Personal communications are not included in the References section, but they may be cited in the text, by writing the initials of the author's name, author's last name and date.

Example: L. Montenegro (Mail, Sep 12, 2013) stated that...

- When a quote by quote is made, please mention the name of the original source; then the work that quote the original source of the phrase is written preceded "as quoted in".

Example: In the book *The Lost Hope* of Fernandez Quesada (as quoted in Mora, 2009).

- In the wording of References, the source that contains the original document is cited.
- If a source on internet does not have page, it is necessary quantify the paragraphs in order to quote accurately; if they are not numbered, it is required to appoint the paragraph or section.

Example: Morales and Bernadez (2012) agree that "every human act is a constant supply of ideas, where some contribute more significantly than others" (par. 8).

- If the source does not have a date of publication, write to the corresponding place n.d.

Example: Castimaez and Vergara (n.d.) assume that "methodological constructions used

in the educational process are directed to the formation of the individual multi-dimensionally” (p. 9).

References: this is the last section of the manuscript, where all references cited in the article should be; their order will be established alphabetically, and following the provisions of Publication Manual of the American Psychological Association (apa) 6th edition.

The types of sources most used when structuring a scientific manuscript, a format and the corresponding example for each case are presented.

Types of sources	Format and example
Individual printed book	Last name, name’s initial. (Date of work). <i>Title</i> . City: Publisher house. Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i> . San Juan de Pasto: UNIMAR Publisher house.
Printed book in cooperation	Last name, name’s initial; Last name, name’s initial. & Last name, name’s initial. (Date of work). <i>Title</i> . City: Publisher house. Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.
Chapter of printed book	Last name, name’s initial. (Date of work). Title of the chapter. In: First letter of the name, Publisher’s name (Ed). <i>Title of the book</i> (inclusive pages). City: Publisher house. Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
Printed Journal	Last name, name’s initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the Journal</i> , volume (number), inclusive pages. Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.
Electronic Journal	Last name, name’s initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the Journal</i> , volume (number), inclusive pages. Recovered the x of x, from: web address. Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. Recovered August 18 2012, from: http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/
Web document	Last name, name’s initial. (Date of work). Title. Recovered the x of x, from: web address. Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. Recovered August 18 2012, from: http://www.reacciones-emocionales.com

	Last name, name's initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location.
Thesis	Morán, A. (2011). Oral Argumentative Competence. (Unpublished Master Dissertation in Applied Linguistics). Universidad del Valle. Available in Jorge Roa Library database, in http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Attachments formats

To submit the manuscript to the assessment process for its possible publication, authors must send the following formats duly completed and clearly signed:

Author and research Identification Format: Document where it is placed: the required data on the authors, postulated manuscript typology and nature of the research or the process for configuring the article (it must be filled by each author).

Statement of Conditions: Charter where it is stated that the article is original and unpublished, that it has not been sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities (it must be filled by each author).

License for partial use: Document where *Universidad Mariana*, specifically *UNIMAR* Publisher house, is authorized for exercising abilities aimed to spread, facilitate, promote and deconstruct knowledge as a result of the research, review and reflection process expressing in the work.

Evaluation process

The Journal, with previous permission of the author / s, will make appropriate adjustments to the manuscripts, in order to give greater precision, clarity, consistency, so it asks those interested to send their contributions, write with the entire required rigor, using the proper spelling and grammar rules of scientific writing, structuring the manuscript in general, through clear, consistent and objective paragraphs. It is suggested to avoid redundancies, repetitive use of words, concepts, terms "among others", "similarly", and the unnecessary use of acronyms.

The Journal, for being arbitrated, makes a rigorous evaluation and validation processes, therefore the estimated time for the optimal development can take between two and five months depending on the quantity and quality of writings.

Firstly, the Editorial Committee of the Journal decides on the acceptance or rejection of manuscripts postulates, based on the compliance with policies, standards, regulations, and conditions established for initial acceptance of scriptural contributions - evaluation process of the manuscript by the Editorial Committee- both affirmative and negative provisions shall be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

Secondly, the editor of the Journal and the Editorial Committee select those manuscripts that meet the qualifications required, classifying them by thematic area, in order to assign two peer reviewers, in consistency with the evaluation system adopted by the Journal - 'double blind' - who, through the evaluation form provided for such proceedings, will make comments and suggestions, expressing the possibility of the article could be actually published or if it is needed to improve certain elements for possible publication, or otherwise, it is not accepted for publication in the Journal. The Editorial Committee receives the concepts of peer reviewers and makes the concluding provisions.

The editor sends to each peer evaluator the Journal guide for authors, the format for the submitted manuscript (research article, review or reflection) for the timely development of the evaluation process, assigning them two or three weeks to prepare and to send the concept, mentioning if the manuscript meets the conditions and criteria of both form and content required by the Journal; in addition they will produce a general concept on the manuscript, where includes suggestions, comments and contributions; later, he or she shall recommend the publication of the manuscript, either without any modification, with some modifications, with profound changes, or under no circumstances. Therefore, in the evaluation form prepared by the Journal, the couple is asked if they are willing to re-evaluate the manuscript if adjustments and observations have done by authors, to continue the process until the manuscript is an article with all the quality requirements for publication.

Once the editor receives the concepts of the two peer reviewers, prepares a detailed report of the assessment process to send to the authors, the same that compiles the comments and suggestions from peers, by suppressing of course any information that may reveal and identify the evaluators. When the authors have the evaluation report of their manuscript, they may choose to present it again with the modifications and adjustments referred, by sending a new version, or otherwise, by withdraw it from the process; if the authors decide to send the improved version of the text again, the editor assigns a fair date, according to the changes, corrections and adjustments for its delivery. In the event that the authors choose not to continue the process of publication, the manuscript will be removed from the database of the Journal, and the evaluators will be informed.

In the case of manuscripts completely rejected by peer reviewers, authors will be informed about it; additionally, they will receive the evaluation report with the concepts that pairs took into account for making this decision.

Once the authors have improved and have sent the second version of the manuscript, doing the suggestions and other adjustments, the editor refers it to peer reviewers, together with the first anonymous manuscript evaluation, in order to check if the suggested changes and adjustments were done; from the above, each peer evaluator is asked to evaluate this second version of the manuscript and to manifest to the editor if this one is in top condition for publication without further modification, or if on the contrary, it will have to adjust again if desired written publication.

For the final preparation of the manuscript, the editor receives the concepts of peer-reviewers; in the case where they both consider that the work may be published, the editor sends these concepts together with the final version of the manuscript to the Editorial Committee for the purpose of verifying the thoroughness and quality of the process and also make a determination regarding acceptance or rejection of the manuscript for publication. It is worth mentioning that in the case that the concepts were contradictory and controversial, a third evaluator will be appointed to issue a concept that allows to solve this impasse; moreover, in the event that any of the peer reviewers considers that the manuscript is not yet ready for publication, the editor will send the new observations and recommendations to the authors until the manuscript is ready.

It is possible that the authors respond to comments and remarks made by peer reviewers to give explanation and justify that some suggested changes will not be taken into account, thus the Editorial Committee of the Journal shall do a blind dialogue between authors and peer reviewers, with the purpose to discuss the relevance and significance of the observations and proposed arrangements.

In addition, it is noteworthy that the galley proofs will be sent to the authors, previously at the printing of the Journal, where the provision of article will be reviewed in the publication, clarifying that at this stage, new paragraphs, phrases or sections will not be accepted, since

the process is only limited to the correction of possible typing errors contributing to the improvement of the final version of the Journal.

The Journal is in permanent contact with the authors, since it has the Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, where they can be aware of the status of their manuscript, which enables an effective and efficient management of processes and editorial procedures. Also, if they wish, they can request information through emails: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistaunimar@gmail.com

Calls for Writing At any time of year, authors can submit their manuscripts for possible publication in the Journal.

Considerations

Those authors who publish their article in the Journal will receive a printed copy of it. Peer reviewers will receive in addition of the Journal, a certificate of their participation as evaluators.

Additional information

The Journal has its own web page <http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/>; also be managed through OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, where all information regarding Journal is located (*Criterios* is published both in print and digital version; the latter is precisely these virtual spaces). In the addresses mentioned you can download the “Guide to authors”, the “Author identification and investigation format”, the “Declaration of Conditions”, and “License for partial use”, essential documents and forms in the application process of manuscript evaluation.

Guia para Autores Revista Criterios

A **Revista Criterios** é direcionada para as várias comunidades de estudiosos, pesquisadores, acadêmicos, autores, leitores e outros, de diferentes áreas nacionais e internacionais de conhecimento, devido a seu caráter multidisciplinar. A **Revista Criterios** tem uma periodicidade anual que orienta a sua função essencial para a publicação de artigos originais e inéditos, resultantes de pesquisas, de acordo com a tipologia declarada por **Publindex** de **artigo de investigação e inovação**, o que é considerado como um documento que mostra a produção original e inédita de conteúdo científico, tecnológico ou acadêmico, o resultado de processos de **investigação** - manuscrito que ensina em detalhes os resultados originais de pesquisas, estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e Conclusões; **reflexão** - manuscrito apresenta resultados de pesquisa a partir de uma análise, interpretativa ou crítica sobre um tema específico, utilizando fontes originais; ou **revisão** - manuscrito resultado de uma investigação terminada que analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas ou não, em um campo da ciência ou da tecnologia, a fim de explicar o progresso e as tendências de desenvolvimento. Caracterizam-se por uma revisão bibliográfica completa de pelo menos 50 referências.

Condições para apresentação de manuscritos

Para fazer o pedido de manuscritos para a revista, é necessária a preparação do documento de acordo com o tipo declarado pela revista, para que as aplicações que não atendam as condições acima mencionadas não serão consideradas para publicação.

As opiniões e declarações em artigos são de responsabilidade dos autores, entendendo que o envio do manuscrito à revista compromete aos autores não postular parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação.

Além disso, os autores devem declarar que o conteúdo do manuscrito é característico de sua autoria, e que a informação retirada de outros autores e obras, artigos e trabalhos publicados, é devidamente citada e é verificável nas referências bibliográficas de texto.

Todos os manuscritos que estão sendo executados para publicação na revista devem seguir as orientações do Manual de Publicação da *American Psychological Association* APA 6ta Edição. Além disso, o título, resumo e palavras chaves devem ser apresentados em Inglês, Espanhol e Português.

Manuscritos candidatos devem ser apresentados no programa *Microsoft Word* em papel tamanho carta, com margens normais - sup. 2,5 / inf. 2,5 / esq. 3 / dir. 3 -, utilizando-se como fonte *Times New Roman* 12 pontos, com um espaçamento de 1,15, e um comprimento mínimo de 15 e um máximo de 30 páginas, excluindo figuras, imagens, gráficas e tabelas.

Os manuscritos para postular devem ser enviados via e-mail para os seguintes endereços eletrônicos: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistacriteriosunimar@gmail.com ou, de preferência através do sistema *Open Journal Systems (OJS)* de revista: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, registro prévio do utilizador –autor- nesta plataforma, é claro, uma vez que preenche todos os requisitos acima e aqueles da composição conforme definidos abaixo:

Título: O título não deve exceder 22 palavras, deve ser claro, específico e preciso; ele deve ter uma nota de rodapé na página onde especifica as características do processo de pesquisa, análise e reflexão desenvolvido para a realização da contribuição de escritura.

Exemplo: Este artigo é o resultado da pesquisa intitulada: A competência argumentativa oral em alunos do ensino primário, desenvolvido a partir de 15 de janeiro de 2009 até 31 de julho de 2011, na comunidade de Genoy departamento de Nariño Colômbia.

Autor / es: o nome do autor / es deve ser ao lado do título do manuscrito, seguido por os seguintes dados para cada caso: **nível acadêmico** - o grau mais alto para o

mais baixo, com as respectivas instituições concedentes-, **afiliação da instituição** -nome completo institucional em que trabalha-, **detalhes de contato**, e-mail pessoal e institucional, cidade, estado, província, país de residência.

Exemplo: Luis Guillermo Mora Figueroa, Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Nariño RUDECOLOMBIA), Mestrado em Educação (Universidade Mariana), Especialista em Educação (Universidade Mariana), BA em Língua espanhola e Literatura (Universidade de Nariño); Professor titular da Universidade de Cauca (Cauca, Colômbia), um membro do grupo de pesquisa Mentefactumedu; E-mail pessoal: lgmora@gmail.com, e-mail institucional: lmora@ucauca.edu.co

Resumo: O resumo inclui os principais objetivos da pesquisa, o alcance, a metodologia e da mesma forma, os resultados e conclusões mais importantes; por isso esta seção será clara, consistente e concisa, e não deve exceder 250 palavras.

Palavras chaves: **é admissível** um mínimo de três palavras chaves e um máximo de dez, o que permitirá localizar tematicamente o conteúdo do artigo; eles também devem ser relevantes e ajudar o indexado cruzado; recomendam-se a selecionar termos de preferência, presentes nos vários dicionários especializados.

Conteúdo - desenvolvimento: De acordo com o subtipo de pesquisa do artigo e inovação do manuscrito, deve ser organizado em relação aos objetivos de comunicação propostos. No entanto, todos os manuscritos devem ter Introdução, Discussão e Conclusão.

No caso de manuscritos **resultantes de processo de pesquisa**, estes serão estruturados da seguinte forma:

Introdução: onde está o problema ou os objetivos do processo de pesquisa, mencionando os possíveis antecedentes em que o trabalho de pesquisa se baseia; o tipo de metodologia utilizada, uma justificativa para sua escolha, além da inclusão relevante e precisa do apoio bibliográfico que fundamenta teoricamente esta primeira abordagem ao conteúdo do manuscrito.

Metodologia: Nesta seção, de preferência feita de maneira descritiva, menciona-se o design, as técnicas e os materiais utilizados na investigação a obtenção de resultados, mencionando todos os aspectos concebidos no momento do processo; é, exprimir e fundamentar de forma clara os tipos de design e de amostragem utilizados; da mesma forma, convém destacar as técnicas estatísticas e outros instrumentos utilizados para a coleta de dados. Esta seção deve ser escrita em verbos no passado.

Resultados: Nesta seção os resultados do processo de pesquisa são apresentados; é precisamente a contribuição que é feita a novos conhecimentos, onde se descobre a coerência entre os objetivos definidos no início da pesquisa, e as informações obtidas através deste instrumento de coleta. É aconselhável o evoque todos os resultados importantes alcançados, mesmo aqueles que se opõem à hipótese de que informou a pesquisa.

Discussão: Nesta seção são apresentados os relacionamentos, interpretações, recomendações que os resultados indicam em paralelo com outras investigações, antecedentes e teorias referidas para o tema abordado.

As conclusões são expostas de forma específica, clara e de acordo com os temas desenvolvidos no manuscrito, tão devem apresentar os argumentos que justificam e validam cada uma dessas.

Figuras, fotografias, ilustrações, gráficas e tabelas: devem ser localizadas em seu lugar dentro do manuscrito e ir numeradas, descritas com uma legenda que começa com a palavra “Figura”, onde o conteúdo do elemento localizado lá é consignado brevemente. Para o caso de gráficas e tabelas, estas devem conter informação estatística que menciona

o manuscrito, são listadas como as figuras, fotografias e ilustrações, e também terá um item de legenda descritiva começando com a palavra “Gráfica” ou “Tabela”, conforme apropriado. Todas as figuras, fotografias, ilustrações, gráficos e tabelas devem ter a fonte de origem. Recomenda-se a abster-se de colocar material que não tenha permissão do autor; no caso de ser autoria própria, precisa mencionar; ressaltar que todo o elemento gráfico deve ter as características acima, para sua aprovação.

Use as figuras, fotografias, ilustrações, gráficas e tabelas somente quando necessário; a informação que transmitem estes não deve ser maior ao conteúdo textual; devem ser autoexplicativas, simples e fácil de entender.

Citações: em seguida se apresenta algumas indicações sobre citação adequada para ser usado por manuscritos postulados para publicação no *Revista Criterios*.

- Se a citação direta é inferior a 40 palavras é apresentada entre aspas e no fim, entre parêntesis, se situa os detalhes do trabalho (nome, ano, página).

Exemplo: A situação de variação é “tanto um cenário em que os elementos de cena mudaram ao longo do tempo” (Acosta, 2004, p. 112), bem como as circunstâncias em que a mudança de status apresenta relacionada...

- Se o evento é mais de 40 palavras, aspas são omitidas, se faz a sangria à citação (aproximadamente 2,54 cm) é os dados do trabalho (Sobrenome, ano, página) são situados na introdução ou na extremidade desta.

Exemplo: Como o julgamento teve lugar na ausência do réu, o juiz ordenou ao pelotão de soldados para reduzir prisão Sr. Miño, mas ele começou a viagem dias antes para Lima.

O segundo júri chegou o momento da qualificação do crime, disse: o júri da qualificação declarado Sr. Dr. Domingo Miño culpado de violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz confirmou o veredicto anterior e condenou o médico Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Se a citação é uma paráfrase, os detalhes (nome, ano) devem ser escritos sem aspas e entre parêntesis. É recomendado anotar o número da página ou parágrafo, especialmente nos casos em que se quer localizar com precisão o fragmento referido.

Exemplo: Hiatos ideológicos que finalmente agravaram crise pós-independência e que atingiu o país (Orquist, 1978).

Hiatos ideológicos que finalmente agravaram crise pós-independência e que atingiu o país (Orquist, 1978, p. 8).

Como enunciou Orquist (1978, p. 8) no momento de estabelecer que esses hiatos que agravaram crise pós-independência, o seu caráter ideológico, atingiu o país.

- Quando várias referências são feitas com a mesma fonte consecutivamente no mesmo parágrafo, é adequado para colocar o ano do trabalho citado pela primeira vez, em seguida, basta pular esta informação e escrever o sobrenome do autor.

Exemplo: De acordo com Paulet (2010), um bom sistema é crítico para o sucesso do argumento. Paulet diz...

- Se a fonte é escrito por dois autores, lembre-se de escrever o nome dos dois.

Exemplo: Halliday e Paulet (2001) estabeleceram alguns dos métodos empregados no discurso do desenvolvimento.

- Lembre-se que entre parênteses os nomes dos autores, a serem citados, são unidos por “&”, mas se eles são parte de afirmações feitas fora dos parênteses, esses vão unidos por “e”.

Exemplo: Halliday e Paulet (2001) estabeleceram alguns dos métodos empregados no desenvolvimento do discurso; mas é importante entender que o ato comunicativo é o ato argumentativo com uma intenção declarada (Fernández & Gómez, 2009).

- Se uma fonte com 3 a 5 autores é citada, os nomes dos autores são escritos a primeira vez em que aparecem no texto; depois somente o sobrenome do primeiro autor, seguido de “et al.”.

Exemplo: “A compreensão do mundo é uma tarefa da mente e dos sentidos” (Fernández, Gómez, Valdivia & Ochoa, 2005, p. 145.). –Primeira vez-

Fernandez et al. (2005) compreendem o ato comunicativo como interpretação racional dos códigos. -Segunda vez-

- Quando sejam citadas fontes com seis ou mais autores, a primeira citação é escrita com o sobrenome do primeiro autor; em seguida a expressão “et al.” Para a seção de Referências, escreva os nomes dos seis primeiros autores, depois só «et al.”.

- Se o autor é uma organização, empresa ou similar, seu nome completo é escrito; a menos que seja muito longo, a sua abreviatura é usada, que é identificada entre parênteses quando na primeira citação é feita, e nas seguintes.

Exemplo: “A investigação deve ser concebida a partir das publicações, facilitando o diálogo acadêmico” (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p 77.).

“Qualquer iniciativa para melhorar as práticas de pesquisa, deve ser para o benefício da comunidade” (UNIMAR, 2009, p. 80).

- Se o documento não tem autor, as primeiras palavras do título sejam citadas e, em seguida se coloca elipses; se ele é o título do capítulo as aspas são incluídas; se é um livro o título é escrito em itálico.

Exemplo: “A crise nos países da região é causado pela instabilidade de suas economias, por isso devemos tomar as medidas necessárias para combater esta situação” (“Plano de governo...”, 2009, 18 de fevereiro).

- Comunicações pessoais não estão incluídas na seção de Referências, mas podem ser citadas no texto, escrevendo as iniciais do nome do autor, seu sobrenome e data.

Exemplo: L. Montenegro (Email, 12 de setembro, 2013) declarou que...

- Quando se faz uma citação de citação, por favor, mencione o nome da fonte original; posteriormente e escreve o trabalho que contém a fonte original, precedida da frase “como citado em”.

Exemplo: No livro *A Esperança Perdida* de Fernández Quesada (como citado em Mora, 2009).

- Na redação de referências cita-se a fonte que contém o documento original.
- Se uma fonte na Internet não tiver paginação, é preciso contar os parágrafos para citar com precisão; se eles não são numerados, é necessário nomear parágrafo ou seção.

Exemplo:

Morales e Bernadez (2012) concordam que “todo ato humano é fonte constante de ideias, onde alguns contribuem de forma mais significativa do que os outros” (parágrafo 8).

- Se a fonte não tem data de publicação, escreva para o lugar correspondente s.d.

Exemplo:

Castimáez e Vergara (s.d.) assumem que “construções metodológicos utilizados no processo educacional é direcionado para a formação do indivíduo multidimensionalmente” (p. 9).

Referências bibliográficas: Esta é a última seção do manuscrito; aqui deve ter todas as referências citadas no artigo, estabelecidas em ordem alfabética, e seguindo as disposições do Manual de Publicação da *American Psychological Association* APA 6ta Edição.

A seguir podem-se ver os tipos de fontes mais utilizados na estruturação de um manuscrito científico; da mesma forma o formato e o exemplo correspondente para cada caso.

Tipo de fonte	Formato e exemplo
Livro impresso individual	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título</i> . Cidade: Editorial.
	Mora, J. (2013). <i>Os dilemas da investigação</i> . São Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.
Livro impresso colaboração	Primeiro sobrenome, Inicial do nome; Primeiro sobrenome, Inicial do nome. & Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). <i>Título</i> . Cidade: Editorial.
	Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . Bogotá D. C.: ECOE Edições.
Capítulo de livro impresso	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do capítulo. Em: Inicial do nome, Sobrenome do editor (Ed). <i>Título do livro</i> (pp. Inicial – final). Cidade: editorial.
	Mora, J. (2011). Pensamento complexo. Em: L. Castrillón (Ed.), <i>A máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
Revista Impressa	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), pp. Inicial – final.
	Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.
Revista eletrônica	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), pp. Inicial – final. Recuperado o x de x, de: endereço web.
	Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. Recuperado o 18 de agosto de 2012, de: http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/

	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. Recuperado o x de x, de: endereço web.
Documento web	Mora, J. (2010). Reações e emoções em os jogos. Recuperado 18 de agosto, de: http://www.reações-emocionais/com
Tese	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. (Tese doutoral o mestrado). Instituição. Localização. Morán, A. (2011). Competência argumentativa oral. (Tese no publicada do Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Del Valle. Disponível em a base de dados, Biblioteca Jorge Roa, em http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Formatos anexos

Para enviar o manuscrito para o processo de avaliação para possível publicação, os autores devem apresentar devidamente preenchidos - claramente assinados- os seguintes formatos:

Formato de identificação do autor e pesquisa: Documento que contém os dados necessários sobre os autores, tipologia do manuscrito postulado e natureza da investigação ou o processo para configurar o item (deve ser preenchido por cada autor).

Declaração de condições: Carta onde se afirma que o artigo é original e inédito, e por sua vez não foi enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação (deve ser preenchido por cada autor).

Licença de uso parcial: Documento onde Universidade Mariana, especificamente Editorial UNIMAR, está autorizada para poder ter sobre os manuscritos faculdades destinadas para se espalhar, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento como resultado dos processos de pesquisa, revisão e reflexão expressados no trabalho.

Processo de Avaliação

A revista, com a autorização prévia do autor / s, faz os ajustes apropriados para os manuscritos, a fim de dar maior precisão, clareza, coerência a trabalho proposto, razão pela qual se pede aos interessados enviar os seus contributos, escrever com todo o rigor a que aplicável, usando a grafia correta e regras gramaticais da escrita científica, estruturando o manuscrito, em geral, por meio de parágrafos claros, consistentes e objetivas; pelo mesmo, sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de palavras, conceitos, termos como “entre outros”, e o uso desnecessário de siglas.

A revista, por ser arbitrada, realiza uma rigorosa avaliação e validação dos manuscritos; por esse motivo o tempo previsto para o melhor desenvolvimento desses processos e procedimentos, leva entre dois e cinco meses, é claro, dependendo da quantidade e qualidade dos manuscritos postulados.

Em primeiro lugar, o Conselho editorial da revista decide sobre a aceitação ou rejeição de manuscritos postulados, com base no cumprimento das políticas, normas, regulamentos e as condições que a publicação tenha estabelecido para a aceitação inicial de contribuições - processo de avaliação do manuscrito pelas disposições de Comitê Editorial -, tanto as disposições afirmativas como negativas serão comunicadas aos autores, que sabem as razões pelas quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Em segundo lugar, o editor da revista, com o Comitê editorial, seleciona os manuscritos que atendam às qualificações exigidas para a listagem, classificação do acordo a área temática, a fim de atribuir dois revisores, consistente com o sistema de avaliação ‘duplo-cego’ adotado pela revista, quem através do formulário de avaliação previsto para tais procedimentos, fizeram comentários e sugestões respectivos, indicando a possibilidade de ser efetivamente publicado, ou se precisa melhorar certos elementos para eventual publicação; ou de outra forma, não é aceito para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos de revisores e faz provisões para a publicação final do artigo.

O editor envia aos avaliadores a Guia para autores da revista, o formato do manuscrito submetido (artigo de pesquisa, análise ou reflexão) para o desenvolvimento oportuno do processo de avaliação, atribuído-lhes um tempo de duas a três semanas para preparar e enviar o conceito, sendo convidados para indicar se o manuscrito cumpre as condições e critérios de forma e conteúdo exigido pela revista, e apresentar um conceito geral sobre o manuscrito, onde incluem sugestões, comentários e contribuições. Posteriormente poderão recomendar a publicação do manuscrito, seja sem modificação, com algumas modificações, com mudanças profundas, ou recusa cabalmente. Portanto, no formulário de avaliação elaborado pela revista se lhes pergunta se eles estão dispostos a reavaliar o manuscrito se aos autores fizeram os ajustes e observações exigidos, para continuar o processo até que o manuscrito seja feito um artigo com todos os requisitos de qualidade para publicação.

Uma vez que o editor recebe os conceitos dos dois revisores, prepara um relatório detalhado do processo de avaliação para enviar aos autores, o qual compila os comentários e sugestões dos colegas, é claro, eliminando qualquer informação que possa revelar e identificar os revisores do manuscrito. Quando os autores conhecem o relatório de avaliação do seu manuscrito postulado, eles podem optar por apresentá-lo novamente com as modificações e ajustes referidos, o envio de uma nova versão do trabalho, ou, pelo contrário, é finalmente removido do processo; se os autores decidem enviar a versão melhorada do texto novamente, o editor atribui uma justa data - de acordo com as alterações, correções e ajustes - para a entrega desta segunda versão do manuscrito. No caso em que os autores optarem por não continuar com o processo de publicação do manuscrito, ele será removido do banco de dados da revista, e os avaliadores conheceram sobre esta disposição.

No caso de manuscritos completamente rejeitados por revisores, os autores serão informados de que seu trabalho será retirado do processo e dos bancos de dados da revista; além disso, lhes será enviado o relatório de avaliação com os conceitos que os pares determinaram para tomar essa decisão.

Uma vez que os autores enviou a segunda versão do manuscrito, melhorada e aceitando os comentários, sugestões e outros ajustes feitos pelos revisores, o editor refere a estes últimos, de maneira anônima, esta segunda versão do trabalho e a primeira avaliação, a fim de verificar se as alterações sugeridas e ajustes foram feitas pelos autores. Então cada avaliador é convidado a ajuizar esta segunda versão do manuscrito e manifestar a editor se estão em condições superiores para a publicação sem outra precisão, ou se pelo contrário, terá que ajustar novamente, se desejar sua publicação.

Para a preparação final do manuscrito, o editor recebe os conceitos de revisores; no caso em que os dois pares consideram que o trabalho pode ser publicado, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito ao Conselho Editorial com a finalidade de verificar o rigor e a qualidade do processo e também fazer uma determinação quanto à aceitação ou rejeição do mesmo para publicação. No caso em que os conceitos dos dois revisores sobre o manuscrito sejam contraditórios e controversos, um terceiro avaliador é designado para emitir um conceito que permite resolver este impasse; por outra parte, no caso de qualquer um dos revisores considerarem que o manuscrito ainda não está pronto para publicação, o editor enviará as novas observações e recomendações para os autores do manuscrito até que o trabalho está concluído.

É possível que os autores respondam que alguns comentários e observações sugeridas por revisores não serão levados em conta; assim então se faz um diálogo anônimo entre autores e revisores, mediado pelo Conselho Editorial da revista para discutir a relevância e importância das observações e os mecanismos propostos.

Do mesmo modo, os autores receberão as provas tipográficas dos artigos antes da impressão da revista, onde será examinada a disposição do artigo na publicação, ressaltando que nesta fase, não aceitará novos parágrafos, frases ou seções de acrescentar, uma vez que o processo somente é limitado à correção de possíveis erros de digitação que contribuem para a melhoria da versão final da revista.

A revista está em constante contato com os autores, quando que tem o sistema *Open Journal Systems* (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, onde podem estar cientes de status de seu manuscrito, que permite o gerenciamento eficaz e eficiente dos processos e procedimentos editoriais. Além disso, se assim o desejarem, podem solicitar informações via email: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistaunimar@gmail.com.

Convocação da escritura

Em qualquer época do ano, os autores podem submeter seus manuscritos para possível publicação na revista.

Contrapartidas

Esses autores que publicam o seu artigo na revista receberão uma cópia impressa do mesmo. Os revisores além disso recebem um certificado de participação como avaliadores.

Informações adicionais

A revista tem sua própria página web <http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/>, e também gerenciada através de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, onde destaca todas as informações sobre a revista (Criterios é publicada em versão impressa e versão digital, o último é precisamente nesses espaços virtuais); notável que precisamente nas direções mencionadas acima, você pode fazer o transferir por download a “Guia para os autores”, o “Formato de identificação do autor e investigação”, a “Declaração de Condições”, a “Licença de utilização parcial”, documentos e formulários essenciais para o processo de aplicação da avaliação de manuscrito.

Formato de identificación de autor e investigación			
I. Identificación			
Nombres y apellidos completos:			
Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):		Lugar de nacimiento (municipio vereda/departamento/país):	
Tipo de documento de identidad:		Número de documento de identidad:	
Correo electrónico:			
Número telefónico de contacto:		Número celular o móvil de contacto:	
II. Formación académica			
Posdoctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Doctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Maestría			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Especialización			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Pregrado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento			
Título obtenido:			
Institución otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
III. Filiación laboral			
Nombre de la institución donde labora:			

Cargo que desempeña:					
Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:					
Vinculación con otras universidades:					
IV. Información de publicaciones (últimos 3 años)					
a.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
b.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
c.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					

ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
d.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
e.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
V. Información complementaria (únicamente para publicaciones resultado de investigación)					
Nombre del proyecto de investigación:					
Objetivo general del proyecto de investigación:					

Objetivos específicos del proyecto de investigación:					
Resumen del proyecto de investigación:					
Justificación del proyecto de investigación:					
Metas del proyecto de investigación:					
Descripción de necesidades del proyecto de investigación:					
Repercusiones del proyecto de investigación:					
Observaciones del proyecto de investigación:					
Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:		Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):		Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):	
¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)	Sí:	No:	Nombre de la institución que avala la investigación:		
¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)	Sí:	No:	Valor total del proyecto de investigación:		
			Valor ejecutado del proyecto de investigación:		
VI. Certificación					
Firma del autor registrado:					
Nota: Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, están resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – Habeas Data- de la Constitución Política de Colombia.					

Author and Research Identification Format			
I. Identification			
Full name:			
Date of birth (dd/mm/yy):		Place of birth (municipality /village/department/ country):	
Identity Document Type:		ID Card Number:	
Electronic address:			
Contact telephone number:		Cell phone number:	
II. Academic Training			
Post-doctoral Training			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Doctoral Training			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Master Studies			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Specialization			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Undergraduate studies			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Certification program or related courses to areas of knowledge			
Diploma obtained:			
Grantor Institution:			
Date of graduation:			
III. Professional association			
Name of the Institution or workplace:			

Position:					
Type of link with Universidad Mariana:					
Link with other universities:					
IV. Information about publications (last 3 years)					
a.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages: Initial Page– Final page:			Year:		
b.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages: Initial Page– Final page:			Year:		
c.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages: Initial Page– Final page:			Year:		
d.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		

Number of pages: Initial Page– Final page:			Year:	
e.				
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note: Others:
Title of the publica- tion:				
ISBN of the publica- tion:		ISSN of the publication:		
Number of pages: Initial Page– Final page:			Year:	
V. Supplementary Information (Only for Research Publications)				
Name of the re- search project:				
Overall objective of the research proj- ect:				
Specific Objectives of the research proj- ect:				
Abstract of the re- search project:				
Justification of the research project:				
Goals of the re- search project:				
Description of needs of the re- search project:				
Impact of the re- search project:				
Observations of the research proj- ect:				
Duration in months of the research proj- ect:		Initial date of the research project: (dd/mm/yy/):		Final date of the re- search project: (dd/ mm/yy/):
¿Does the research project have the support of an insti- tution? (Check✓)	Yes:	No:	Institution's Name that supports the re- search:	

¿Is the research project recorded by Colciencias? (Check ✓)		No:	Total Research Project Budget			
	Yes:	Executed Research Project Budget				
VI. Certification						
Registered author's signature:						
Note: The information provided by the author will be used solely for documentation purposes; it will be equally protected by the Data Protection Law and specifically Article 15 - Habeas Data, of the Colombian Political Constitution.						

Formato de identificação do autor e investigação			
I. Identificação			
Nomes e sobrenomes completos:			
Data de nascimento (dd/mm/aa):		Local de nascimento (cidade / vila/departamento/país):	
Tipo de identificação:		Número de identificação:	
Correio eletrônico			
Número telefônico de contato		Número celular o móvel de contato:	
II. Formação acadêmica			
Pós-doutorado			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Doutorado			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Maestria			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Especialização			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Pré-graduação			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Cursos de especialização ou cursos afins a sua área de conhecimento			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
III. Filiação profissional			
Nome da instituição onde labora:			

Cargo que desempenha:					
Tipo de vinculação com a Universidade Mariana:					
Vinculação com outras universidades:					
IV. Informação de publicações (últimos três anos)					
a.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
b.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
c.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
d.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
e.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:

Título da publicação:					
ISBN da publicação:				ISSN da publicação:	
Número de páginas Página inicial – página final:				Ano:	
V. Informação complementar (somente para publicações, resultado de investigação).					
Nome do projeto de investigação:					
Objetivo geral do projeto de investigação:					
Objetivos específicos do projeto de investigação:					
Resumo do projeto de investigação:					
Justificação do projeto de investigação:					
Metas do projeto de investigação:					
Descrição de necessidades do projeto de investigação:					
Repercussões do projeto de investigação:					
Observações do projeto de investigação:					
Tempo de duração do projeto de investigação em meses:		Data de início do projeto de investigação (dd/mm/aa/):			Fecha de finalização do projeto de investigação (dd/mm/aa/):
¿O projeto de investigação conta com o aval de uma instituição? (Assinale com «X»)	Sim:	Não:	Nome da instituição que avaliza a investigação:		
¿O projeto de investigação é registrado em Colciencias? (Assinale com «X»)	Sim:	Não:	Valor total do projeto de investigação:		
			Valor executado do projeto de investigação:		
VI. Certificação					
Assinatura do autor registrado:					
Nota: Os dados constantes pelo autor serão utilizados somente com fines documentais; além disso, estão resguardados pela Lei de Proteção de Dados e, especificamente, pelo Artigo 15 – Habeas Data- da Constituição Política da Colômbia.					

Declaración de condiciones

Por medio de la presente declaración, informo que el manuscrito titulado:

que en calidad de autor/es presento a la **Revista Criterios** con el propósito de ser sometido a los procesos y procedimientos de evaluación para determinar su posible divulgación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación; de igual manera declaro que el manuscrito postulante no se ha propuesto para proceso de evaluación en otra revista, ni será enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras, durante el proceso de evaluación que realice la **Revista Criterios**.

Como autor del manuscrito me responsabilizo completamente por el contenido del escrito, declarando que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del manuscrito como en la sección final de referencias bibliográficas.
Atentamente:

Firma	
Nombres y apellidos completos	
Tipo de documento de identificación	
Número de documento de identificación	
Correo electrónico	

Requirement Declaration

Through the present document, I certify that the manuscript entitled:

that as author/s present to *Revista Criterios* with the purpose of being subjected to the processes and procedures of evaluation to determine its possible publication, has not been published or accepted for publication, nor proposed for the evaluation process in another journal, nor will be shipped partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities, during the evaluation made by *Revista Criterios*.

As author of the manuscript I take full responsibility for the content of the writing, stating that in its entirety is own intellectual production, where that information taken from other publications and sources, owned by other authors, is properly cited and referenced in both the development of manuscript and the final section of bibliographic references.
Cordially:

Signature	
Full name	
Identity Document Type	
ID Card Number	
Electronic mail	

Declaração de condições

Através desta declaração, eu informo que o manuscrito intitulado:

que como autor apresento para a *Revista Critérios* com a finalidade de ser submetido aos processos e procedimentos de avaliação para seu possível publicação, não sido publicado ou aceito para publicação em outro lugar, como tampouco foi proposto para o processo de avaliação em outra revista, nem será enviado parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação, durante o período da avaliação que a *Revista Critérios* considere adequado.

Como o autor do manuscrito eu assumo total responsabilidade pelo conteúdo do escrito, afirmando que em sua totalidade é propriedade intelectual própria, onde essa informação tirada de outras publicações e fontes de propriedade de outros autores são devidamente citada e referenciada, tanto no desenvolvimento de manuscrito como na seção final de referências bibliográficas.

Atenciosamente:

Assinatura	
Nomes e sobrenomes completos	
Tipo de Documento de Identificação	
Número de Documento de Identificação	
Correio eletrônico	

Licencia de uso parcial

Ciudad, país	
Día, mes, año	

Señores
Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
Asunto: Licencia de uso parcial
En mi calidad de autor del artículo titulado:

A través del presente documento autorizo a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre mi obra, las siguientes atribuciones, facultades de uso temporal y parcial, orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión:

- a. La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
- b. Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la revista, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
- c. La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la revista.
- d. Su traducción al inglés, portugués y francés, para ser publicada en forma impresa o digital.
- e. Su inclusión en diversas bases de datos, o en portales web para posibilitar la visibilidad e impacto tanto del artículo como de la revista.

En relación con las anteriores disposiciones, la presente licencia de uso parcial se otorga a título gratuito por el tiempo máximo reconocido en Colombia, en donde mi obra será explotada única y exclusivamente por la Universidad Mariana y la Editorial UNIMAR, o con quienes éstas tengan convenios de difusión, consulta y reproducción, bajo las condiciones y fines aquí señalados, respetando en todos los casos y situaciones los derechos patrimoniales y morales correspondientes.

Entonces, en mi calidad de autor de la obra, sin perjuicios de los usos otorgados por medio de la presente licencia de uso parcial, se conservará los respectivos derechos sin modificación o restricción alguna, debido a que el actual acuerdo jurídico, en ningún caso conlleva a la enajenación tanto de los derechos de autor como de sus conexos, a los cuales soy acreedor.

Atentamente:

Firma	
Nombres y apellidos completos	
Tipo de documento de identificación	
Número de documento de identificación	
Correo electrónico	

License for partial use

City, country	
Day, month, year	

Sirs

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Subject: **License for partial use**

As author of the article entitled:

Through this document I authorize *Universidad Mariana*, specifically the Publishing House *UNIMAR*, to bear on my work, the following attributions, -powers of temporary and partial use- aimed at spreading, facilitate, promote and deconstruct knowledge, product of the research processes, review and reflection:

- Reproduction, transfer to digital systems and arrangement of the same on the internet.
- Its connection to any other support that the magazine put in place, providing the basis for a derived work, on printed or digital format.
- Public communication and dissemination by the means established by the magazine.
- Its translation into English, Portuguese and French, to be published in printed or digital form.
- Its inclusion in various databases, or web portals to enable the visibility and impact of both article and the magazine.

In connection with the above provisions, this license for partial use is granted free of charge by the maximum time recognized in Colombia, where my work will be operated exclusively by *Universidad Mariana* and the Publishing House *UNIMAR*, or with whom they have agreements of dissemination, consultation and reproduction, under the conditions and purposes set forth herein, respecting the concerned economic and moral rights in all cases and situations.

Therefore, as author of the work, with due regard to the uses granted by this license for partial use, the respective rights will be retained without modification or restriction, because the current legal agreement, in no case includes the sale of copyright or its related, to which I am creditor.

Attentively:

Signature:	
Full name:	
Form of identification:	
ID card number:	
Email:	

Licença de uso parcial

Cidade, país	
Dia, mês, ano.	

Senhores
Universidad Mariana
São Juan de Pasto, Nariño, Colômbia.
Objeto: **Licença de uso parcial**
Na minha qualidade de autor do artigo intitulado:

Através deste documento eu autorizo *Universidad Mariana*, Editorial UNIMAR especificamente, para que a mesma possa ter sobre o meu trabalho, os seguintes poderes, de uso temporário e parcial, visando à divulgação, facilitar, promover e desconstruir o conhecimento, produto do processo de pesquisa, análise e reflexão:

- a. A reprodução, transferência para os sistemas digitais e a sua disposição na Internet.
- b. A sua ligação a qualquer outro meio que a revista disponha, que serve como base para outro trabalho derivado em formato impresso ou digital.
- c. A comunicação pública e a sua divulgação pelos meios estabelecidos pela revista.
- d. Sua tradução ao Inglês, Português e Francês, para ser publicada em formato impresso ou digital.
- e. A sua inclusão em diversos bancos de dados, ou portais Web para permitir a visibilidade e o impacto tanto do artigo como da revista.

De acordo com as disposições acima, esta licença de uso parcial é concedida gratuitamente pelo tempo máximo reconhecido na Colômbia, onde o meu trabalho vai ser operado única e exclusivamente pela *Universidad Mariana* e a Editorial UNIMAR, ou com quem elas têm acordos de divulgação, consulta e reprodução, nas condições e finalidades estabelecidas neste documento, respeitando os direitos econômicos e morais relevantes em todos os casos e situações.

Portanto, na minha qualidade de autor do trabalho, sem prejuízo dos usos concedidos por esta licença de uso parcial, os respectivos direitos são conservados sem modificação ou restrição, devido ao fato de que o acordo atual legal, em nenhum caso leva à alienação dos direitos de autor ou direitos conexos, dos quais sou credor.

Assinatura	
Nomes e sobrenomes completos	
Tipo de Documento de identificação	
Número de Documento de identificação	
Correio eletrônico	



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>

<http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>