

CRITERIOS

Revista de Investigación - Universidad Mariana

ISSN 0121-8670 ISSN Electrónico 2256-1161 / Vol. 23 No. 1 Enero - Diciembre 2016



Criteria

Revista Criterios
Journal Criterios
Revista Criterios

Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 23 No. 1
Enero – Diciembre 2016
ISSN: **0121-8670**
ISSN Electrónico: **2256-1161**

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:
Anual – Anual - Anual

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas: **494**

Formato – Format - Formato:
16 cm x 24 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 Chávez 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 Peñafiel**
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 - Comité de Arbitragem

Doctor **Andrés Felipe Mora Cortés**
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Doctor **José Francisco Puello Socarrás**
Escuela Superior de Administración Pública, Colombia

Doctor **Jorge Iván Correa Alzate**
Tecnológico de Antioquia. Institución Universitaria, Colombia

Doctora **Norelly Margarita Soto Builes**
Universidad de Medellín, Colombia

Doctor **Edgar Mendoza López**
Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Magíster **Ángela Victoria Vera Márquez**
Universidad del Rosario, Colombia

Doctor **Nelson Molina Valencia**
Universidad del Valle, Colombia

Doctor **Cesar Augusto Hernández Suarez**
Universidad Francisco de Paula Santander,
Universidad Antonio Nariño, Colombia

Doctor **Pablo Alexander Munevar García**
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD,
Colombia

Magíster **Marina Vela Escandón**
Universidad de la Amazonia, Colombia

Magíster **Raquel Patricia Contreras Triana**
Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Doctor **Miguel Ángel Niño Zambrano**
Universidad del Cauca, Colombia

Doctorando **Daniel José Salas Álvarez**
Universidad de Córdoba, Colombia

Magíster **Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato**
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Doctor **Francisco Antonio Arias Murillo**
Universidad del Tolima, Colombia

Doctor **Edgar Alfonso Acuña Bermúdez**
Universidad de San Buenaventura de Cartagena,
Colombia

Doctor **Jesús Redondo Pacheco**
Universidad Pontificia Bolivariana, seccional
Bucaramanga, Colombia

Magíster **Gloria Irina Castañeda Gamboa**
Institución universitaria Antonio José Camacho,
Colombia

Magíster **Isabel Cristina Posada Zapata**
Universidad de Antioquia, Colombia

Doctora **Concepción Barrón Tirado**
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación (IISUE) UNAM, México

Doctor **Gerardo Andrés Perafán Echeverri**
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Magíster **David Leonardo Quitián Roldán**
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD,
Colombia

Magíster **John Alexander Castro Lozano**
Universidad Antonio Nariño, Colombia

Magíster **Claudia Marcela Correa Malagón**
Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá,
Colombia

Magíster **Henry Alberto Mosquera Abadía**
Universidad del Valle, Colombia

Doctora **Magnolia del Pilar Ballesteros Cabrera**
Universidad Santo Tomás, Colombia

Doctora **Margarita María Arroyave Palacio**
Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster **Alejandro Martínez Acosta**
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Doctor **Juan David Villa Gómez**
Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

Magíster **Julián Alberto Vanegas López**
Universidad Surcolombiana, Colombia

Magíster **Astrid Bastidas Suárez**
Universidad La Gran Colombia, Colombia

Doctor **Juan Carlos Moreno Ortíz**
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Doctor **Alberto Isaac Rincón Rueda**
Fundación Observatorio Multidisciplinar para la
construcción del Conocimiento, Colombia

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

Doctora **Magnolia del Pilar Ballesteros Cabrera**
Universidad Santo Tomás, 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/unimar> y <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>

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.

MIAR ²⁰¹⁵
Live

e-revist@s

Ranking
Rev-Sapiens



 **Actualidad Iberoamericana**
Índice Internacional de Revistas

Criteria

- Educación superior inclusiva y diversidad. Una mirada psicoanalítica en la educación superior**
15 Esteban Ruiz Moreno
- Centros de interés: una propuesta diferente para una enseñanza diferente**
31 María Fernanda Insuasty Cortés, Magaly del Rocío Paz Yanguatín, Isabel Hernández Arteaga
- La identidad docente de los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas**
47 Iris Alfonzo Albores, Víctor del Carmen Avendaño Porras
- Análisis de las actitudes docentes ante la integración de las TIC en el nivel superior. El caso de la Escuela de Lenguas Extranjeras Campus-III de la Universidad Autónoma de Chiapas**
59 Víctor del Carmen Avendaño Porras, Dulce Cielo Avendaño Porras
- Actitudes creativas de los docentes de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Mariana**
75 Ramiro E. Ruales Jurado, Dayra Teresa Realpe Silva
- Aplicación PhET: estrategia de enseñanza-aprendizaje de fracciones equivalentes**
99 Jorge Enrique Díaz Pinzón
- Incidencia de los mecanismos institucionales de intervención frente a la violencia escolar**
113 Diego Alexander Rodríguez Ortiz, Jorge Humberto Rodríguez Velandia
- La Educación Superior en Colombia: una cuestión de calidad, no de cantidad**
141 Verence Sánchez Castillo, Carlos Alberto Gómez Cano, Libardo Ramón Polanía
- La relación investigación-docencia en el ámbito universitario. ¿Utopía o realidad?**
169 Aura Rosa Rosero, Gladys Andrea Montenegro, Luis Eduardo Pinchao
- Formación inicial de profesores y epistemología docente**
187 Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
- Teorías no euclidianas y Filosofía de la Ciencia siglo XX: tendencias epistemológicas siglo XXI**
211 José Eriberto Cifuentes Medina, José Irenarco Pedraza Suárez
- Cronistas, Historia y Mitología**
231 Osvaldo Granda Paz

- Nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas en trabajadores de servicios generales en una universidad de Pasto.**
Propuesta de una ruta de Zonas de Orientación Laboral para disminución del consumo
249 Claudia Carolina Cabrera Gómez, Camila Andrea León Vásquez
- Necesidades en la educación de hijos e hijas con discapacidad intelectual según la percepción de sus cuidadores**
277 Lina María Acuña Arango, Victoria Eugenia Cabrera García, Adriana Suárez Borrero
- Prevalencia de la ciber victimización en estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga**
295 Jesús Redondo Pacheco, Marianela Luzardo Briceño, Cándido José Inglés Saura
- Perspectivas sobre el estudio del conflicto: aspectos macroestructurales y microestructurales desde lo transdisciplinar**
311 David González, John Solórzano
- La identidad como categoría teórica para el estudio de la violencia en el fútbol**
335 Natalia Andrea Salinas Arango, Luz Andrea Suárez Álvarez
- Pulsión de muerte y conducta antisocial**
351 Luis Carlos Rosero García, Luis Ferney Mora Acosta, Víctor Hugo Rosero Arcos, Andrés Felipe Martínez Patiño
- Trastornos del sueño en adultos mayores de la ciudad de Pasto**
369 Omar Jurado García, Ana Catalina Pinta Basante, Yadira Alexandra Vallejo Jiménez, Mercedes Patricia Villarreal
- El servicio al cliente y sus problemáticas actuales: tendencias investigativas**
383 Gloria Astrid Duque Fierro, Juliana Fernanda Saldarriaga Castrillón, Estefany Bohorquez Ordoñez
- Creación asistida de mentefactos con términos infraordinados enriquecidos semánticamente mediante una ontología de dominio específico**
397 Wilson Armando Unigarro Botina, Álvaro Ricardo Cujar
- 411 **Índice acumulativo por autores *Revista Criterios***
- 435 **Índice Temático**
- 452 **Guía para los autores *Revista Criterios***
- 477 **Formato de identificación de autor e investigación**
- 488 **Declaración de condiciones**
- 491 **Licencia de uso parcial**

- 15 **Inclusive higher education and diversity, a psychoanalytic look at higher education**
Esteban Ruíz Moreno
- 31 **Centers of interest: a different proposal for a different teaching**
María Fernanda Insuasty Cortés, Magaly del Rocío Paz Yanguatín, Isabel Hernández Arteaga
- 47 **The teaching identity of the professors of *Colegio de Bachilleres de Chiapas***
Iris Alfonso Albores, Víctor del Carmen Avendaño Porras
- 59 **Analysis of the teaching attitudes towards the integration of ICT in the higher level; the case of the School of Foreign Languages Campus-III of the Autonomous University of Chiapas**
Víctor del Carmen Avendaño Porras, Dulce Cielo Avendaño Porras
- 75 **Creative attitudes of the teachers of the Bachelor's Degree of Pre-school Education of Universidad Mariana**
Ramiro E. Ruales Jurado, Dayra Teresa Realpe Silva
- 99 **PhET application: teaching-learning strategy of equivalent fractions**
Jorge Enrique Díaz Pinzón
- 113 **Incidence of institutional mechanisms of intervention against school violence**
Diego Alexander Rodríguez Ortiz, Jorge Humberto Rodríguez Velandia
- 141 **Higher education in Colombia: a question of quality, not quantity**
Verenice Sánchez Castillo, Carlos Alberto Gómez Cano, Libardo Ramón Polanía
- 169 **Research - teaching relationship in the university field. ¿Utopia or reality?**
Aura Rosa Rosero, Gladys Andrea Montenegro, Luis Eduardo Pinchao
- 187 **Initial teacher training and teaching epistemology**
Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
- 211 **Non-Euclidean theories and Philosophy of Science 20th century: epistemological trends 21st century**
José Eriberto Cifuentes Medina, José Irenarco Pedraza Suárez

- 231 **Chroniclers, History and Mythology**
Osvaldo Granda Paz
- Level of risk to the consumption of psychoactive substances in general service workers at a university in Pasto.**
Proposal of a route of Occupational Guidance Areas to reduce consumption
- 249 Claudia Carolina Cabrera Gómez, Camila Andrea León Vásquez
- Needs in the education of children with intellectual disabilities according to the perception of their caregivers**
- 277 Lina María Acuña Arango, Victoria Eugenia Cabrera García, Adriana Suárez Borrero
- Prevalence of the cyber victimization in students of Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga**
- 295 Jesús Redondo Pacheco, Marianela Luzardo Briceño, Cándido José Inglés Saura
- Perspectives on the study of conflict: macrostructural and microstructural aspects from transdisciplinary**
- 311 David González, John Solórzano
- Identity as a theoretical category for the study of violence in football**
- 335 Natalia Andrea Salinas Arango, Luz Andrea Suárez Álvarez
- Death drive and antisocial behavior**
- 351 Luis Carlos Rosero García, Luis Ferney Mora Acosta, Víctor Hugo Rosero Arcos, Andrés Felipe Martínez Patiño
- Sleep disorders in the elderly of the city of Pasto**
- 369 Omar Jurado García, Ana Catalina Pinta Basante, Yadira Alexandra Vallejo Jiménez, Mercedes Patricia Villarreal
- Customer service and its current problems: investigative trends**
- 383 Gloria Astrid Duque Fierro, Juliana Fernanda Saldarriaga Castrillón, Estefany Bohorquez Ordoñez
- Assisted creation of mind maps with semantically enriched subordinate terms using a domain-specific ontology**
- 397 Wilson Armando Unigarro Botina, Álvaro Ricardo Cujar
- 461 **Criteria Journal Author's Guide**
- 481 **Author and Research Identification Format**
- 489 **Requirement Declaration**
- 492 **License for partial use**

- 15** **Ensino superior inclusivo e diversidade, um olhar psicanalítico no ensino superior**
Esteban Ruiz Moreno
- 31** **Centros de interesse: uma proposta diferente para uma ensina diferente**
María Fernanda Insuasty Cortés, Magaly del Rocío Paz Yanguatín, Isabel Hernández Arteaga
- 47** **A identidade docente dos professores do Colegio de Bachilleres de Chiapas**
Iris Alfonso Albores, Víctor del Carmen Avendaño Porras
- 59** **Análise das atitudes de ensino para a integração das TIC no nível superior. O caso da Escola de Línguas Estrangeiras Campus-III da Universidade Autónoma de Chiapas**
Víctor del Carmen Avendaño Porras, Dulce Cielo Avendaño Porras
- 75** **Atitudes criativas dos professores do Bacharel em Educação Pré-Escolar da Universidade Mariana**
Ramiro E. Ruales Jurado, Dayra Teresa Realpe Silva
- 99** **Aplicação PhET: estratégia de ensino-aprendizagem de frações equivalentes**
Jorge Enrique Díaz Pinzón
- 113** **Incidência dos mecanismos institucionais de intervenção contra a violência escolar**
Diego Alexander Rodríguez Ortiz, Jorge Humberto Rodríguez Velandia
- 141** **Ensina superior na Colômbia: a questão de qualidade, no de quantidade**
Verenice Sánchez Castillo, Carlos Alberto Gómez Cano, Libardo Ramón Polanía
- 169** **Relação investigação - ensino no âmbito universitário. ¿Utopia o realidade?**
Aura Rosa Rosero, Gladys Andrea Montenegro, Luis Eduardo Pinchao
- 187** **Formação inicial de professores e epistemologia docente**
Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
- 211** **Teorias não euclidianas e Filosofia da Ciência Século XX: tendências epistemológicas Século XXI**
José Eriberto Cifuentes Medina, José Irenarco Pedraza Suaréz

- 231 **Cronistas, História e Mitologia**
Osvaldo Granda Paz
- Nível de risco para o consumo de substâncias psicoativas em trabalhadores de serviços gerais em uma universidade em Pasto.**
Proposta de uma rota de Áreas de Orientação Profissional para reduzir o consumo
- 249 Claudia Carolina Cabrera Gómez, Camila Andrea León Vásquez
- Necessidades na educação de crianças com deficiência intelectual de acordo com a percepção de seus cuidadores**
- 277 Lina María Acuña Arango, Victoria Eugenia Cabrera García, Adriana Suárez Borrero
- Prevalência da vitimização cibernética em estudantes da Universidade Pontifícia Bolivariana de Bucaramanga**
- 395 Jesús Redondo Pacheco, Marianela Luzardo Briceño, Cándido José Inglés Saura
- Perspectivas sob o estudo do conflito: aspectos macro estruturais y micro estruturais desde o transdisciplinar**
- 311 David González, John Solórzano
- Identidade como categoria teórica para o estudo da violência no futebol**
- 335 Natalia Andrea Salinas Arango, Luz Andrea Suárez Álvarez
- Pulsão de morte e comportamento antissocial**
- 351 Luis Carlos Rosero García, Luis Ferney Mora Acosta, Víctor Hugo Rosero Arcos, Andrés Felipe Martínez Patiño
- Distúrbios do sono em idosos da cidade de Pasto**
- 369 Omar Jurado García, Ana Catalina Pinta Basante, Yadira Alexandra Vallejo Jiménez, Mercedes Patricia Villarreal
- Atendimento ao cliente e seus problemas atuais: tendências investigativas**
- 383 Gloria Astrid Duque Fierro, Juliana Fernanda Saldarriaga Castrillón, Estefany Bohorquez Ordoñez
- Criação assistida de mapas mentais com termos subordinados semanticamente enriquecidos usando uma ontologia específica de domínio**
- 397 Wilson Armando Unigarro Botina, Álvaro Ricardo Cujar
- 469 **Guia para Autores Revista Criterios**
- 485 **Formato de identificação do autor e investigação**
- 490 **Declaração de condições**
- 493 **Licença de uso parcial**

Criteria

Criteria

Educación superior inclusiva y diversidad. Una mirada psicoanalítica en la educación superior*

Fecha de recepción: 15/02/2016
Fecha de revisión: 15/04/2016
Fecha de aprobación: 12/07/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Ruiz, E. (2016). Educación superior inclusiva y diversidad. Una mirada psicoanalítica en la educación superior. *Revista Criterios*, 23(1), 15-29.

*Artículo de Reflexión. Derivado de la investigación titulada: *Discurso del amo y actos discursivos del docente universitario en los primeros días de clase*.

*Psicoanalista, Foro de Psicoanálisis del Campo Lacaniano de Pasto - IF; Psicólogo. Profesor tiempo completo de Psicología, profesor investigador Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana. Integrante del grupo de investigación INDAGAR. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: estebanruizmoreno@hotmail.com

Esteban Ruiz Moreno*✉

Resumen

En la educación superior actual existen algunos fenómenos que van más allá de las cuestiones curriculares, pedagógicas, didácticas, metodológicas, etc. Se suele excluir la subjetividad buscando que la enseñanza implique homogenizar, uniformar, hacer que la totalidad de los estudiantes reproduzcan lo mismo. Frente a esto, desde hace algunos años han surgido interesantes propuestas que retoman el planteamiento de la diversidad, y, en menor medida, el de la inclusión, para dar un lugar diferente a los agentes de la educación superior. Por su parte, el psicoanálisis de orientación lacaniana aporta significativamente a la problemática de la subjetividad, concepto que permite retomar en cierta medida los términos *diversidad e inclusión*.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede plantearse: ¿cómo entender las posibilidades de la diversidad y la inclusión en la educación superior colombiana?, ¿qué aportes puede proporcionar el psicoanálisis para sostener algún tipo de propuesta en este sentido? Las preguntas planteadas en primer término guiarán la presente reflexión en torno a la educación superior y el psicoanálisis, con el fin de proporcionar algunos aportes a la diversidad, en mayor medida, y a la inclusión como un constructo solidario de la primera.

Los planteamientos del psicoanálisis son propuestos con referencia a las teorías y desarrollos de Jacques Lacan, autor de gran relevancia de la historia del psicoanálisis, al punto de originar una vertiente del psicoanálisis llamada psicoanálisis lacaniano. En cuanto a la diversidad en el campo educativo, se retoma algunos autores de relevancia internacional por su pertinencia en la actualidad.

Palabras clave: diversidad, educación superior, inclusión, Psicoanálisis lacaniano, subjetividad.

Inclusive higher education and diversity, a psychoanalytic look at higher education

Abstract

There are some phenomena that go beyond the curricular, pedagogical, didactic, methodological issues, etc. in current higher education. Subjectivity is usually excluded, seeking that the teaching involves homogenizing, standardizing, making the totality of students reproduce the same. In the face of this, interesting proposals have emerged over the last few years, which take the approach of diversity, and, to a lesser extent, inclusion, to give a different place to the agents of higher education. On the other hand, the Lacanian psychoanalysis contributes significantly to the problematic of subjectivity, a concept that allows retaking to some extent the terms *diversity* and *inclusion*.

Taking into account the above, it may be asked: How to understand the possibilities of diversity and inclusion in Colombian higher education? What contributions can provide psychoanalysis to support some kind of proposal in this regard? The questions raised in the first place will guide the present reflection on higher education and psychoanalysis, in order to provide some contributions to diversity, to a greater extent, and to inclusion as a construct of solidarity with the first one.

The approaches of psychoanalysis are proposed with reference to the theories and developments of Jacques Lacan, author of great relevance of the history of psychoanalysis, to the point of originating a trend of psychoanalysis called Lacanian psychoanalysis. Regarding diversity in the educational field, some authors of international relevance are taken up because of their relevance at the present time.

Key words: diversity, higher education, inclusion, Lacanian psychoanalysis, subjectivity.

Ensino superior inclusivo e diversidade, um olhar psicanalítico no ensino superior

Resumo

Existem alguns fenômenos que vão além das questões curriculares, pedagógicas, didáticas, metodológicas, etc., no atual ensino superior. Subjetividade geralmente é excluída, buscando que o ensino envolva homogeneização, padronização, fazendo com que a totalidade dos alunos reproduza o mesmo. Diante disso, emergiram propostas interessantes nos últimos anos, que levam a abordagem da diversidade e, em menor grau, a inclusão, para dar um lugar diferente aos agentes do ensino superior. Por outro lado, a psicanálise lacaniana contribui significativamente para a problemática da subjetividade, conceito que permite retomar em certa medida os termos diversidade e inclusão.

Tendo em conta o que precede, pode-se perguntar: Como compreender as possibilidades de diversidade e inclusão no ensino superior colombiano? Que contribuições podem fornecer a psicanálise para apoiar algum tipo de proposta nesse sentido? As questões levantadas em primeiro lugar orientarão a presente

reflexão sobre o ensino superior e a psicanálise, a fim de proporcionar algumas contribuições à diversidade, em maior medida, e à inclusão como um construto de solidariedade com a primeira.

As abordagens da psicanálise são propostas com referência às teorias e desenvolvimentos de Jacques Lacan, autor de grande relevância da história da psicanálise, a ponto de originar uma tendência da psicanálise chamada psicanálise lacaniana. Em relação à diversidade no campo educacional, alguns autores de relevância internacional são retomados por sua relevância no momento presente.

Palavras-chave: diversidade, ensino superior, inclusão, psicanálise lacaniana, subjetividade.

1. Introducción

Puede asegurarse que la educación superior se define como un campo lleno de relaciones que trascienden los componentes que abordan las ciencias de la educación: currículo, pedagógico, didáctico, evaluativo, metodológico, etc., relaciones que pueden encontrarse encubiertas bajo los elementos anteriormente enunciados. El presente trabajo reflexivo se produce a partir de la investigación de tesis de maestría titulada: *Discurso del amo y actos discursivos de los docentes en los primeros días de clase*, trabajo que permitió analizar las relaciones existentes entre el poder y el saber, a través de una metodología de investigación combinada entre psicoanálisis lacaniano y análisis crítico del discurso (ACD). Algunas de las conclusiones relevantes de este proceso investigativo se centran en la posibilidad de interrogar la articulación existente entre el campo de la educación y, más concretamente, de la educación superior y la subjetividad, entendida esta última como el lugar que ocupa el sujeto en el campo de los fenómenos a investigar.

En este sentido, lo que se define como subjetivo desde el psicoanálisis no implica una clásica contraposición hacia lo objetivo, tal como se plantea desde toda una tradición filosofía del conocimiento, la *doxa* o su aplicación al campo de las ciencias.

De una primera aproximación al campo psicoanalítico, puede concluirse que algunos de sus planteamientos se encuentran contra la educación en general o, simplemente, se deja a un lado cualquier articulación posible. Las consideraciones de diversos autores sobre esta problemática, permiten rastrear la posición del psicoanálisis como disciplina del conocimiento, frente a la educación.

En este sentido, Freud (1993) define al respecto, en *Análisis terminable e interminable*: “Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar” (p. 249). Siguiendo esta línea, Millot (1990) declara que en la obra de Freud no se encuentra ningún tratado sobre la educación. Este es uno de los obstáculos que debe plantearse en primer lugar, puesto que permitirá situar las coordenadas de los aportes que puede hacer el psicoanálisis en el campo de la educación.

Pero, ¿es cierto que del psicoanálisis no puedan extraerse elementos conceptuales que permitan analizar el campo educativo? Más allá de la posición de Freud sobre la educación, que puede circunscribirse a una serie de prescripciones sobre el desarrollo de la sexualidad o la pertinencia sobre la enseñanza del psicoanálisis en la universidad (Freud, 1992), es necesario remitirse a los planteamientos del psicoanalista francés Jacques Lacan (2008a) y su teoría sobre los discursos y el lazo social para poder efectuar una interrogación fecunda sobre diferentes temáticas propias de la educación.

Al respecto, el discurso universitario se posiciona como un eje sobre el cual giran varios conceptos importantes para un análisis a partir de la teoría lacaniana, puesto que da cuenta de la problemática de la subjetividad en los contextos educativos y marca una especial relevancia en relación con los conceptos inclusión y diversidad.

2. Un problema fundamental de la educación en la actualidad

Para situar las coordenadas del análisis sobre educación, diversidad e inclusión, desde una mirada psicoanalítica, se propone una revisión de los planteamientos de Lacan (2008a) en el seminario 17, *El reverso del psicoanálisis*.

Lacan (2008a) describe el discurso como un orden que regula el goce, además de instaurar relaciones duraderas en el tiempo, códigos muchas veces invisibles pero que se encuentran de una forma mucho más consistente que lo efímero de la palabra: “la esencia de la teoría psicoanalítica es un discurso sin palabras” (Lacan, 2008b, p. 11). La definición citada, dejando de lado la proposición sobre la teoría psicoanalítica, entrega un claro ejemplo sobre la implicación del discurso más allá de la palabra oral, que fácilmente podría ser olvidada.

El discurso que elabora Lacan (2008a) en *El reverso del psicoanálisis*, se constituye como una estructura de cuatro espacios, en los cuales se ubican las letras del álgebra lacaniana (Lacan, 1995):

Tabla 1. Producción de los cuatro discursos

S_1	S_2	$\$$	S_1
$\$$	a	a	S_2
Discurso del amo		Discurso de la histérica	
a	$\$$	S_2	a
S_2	S_1	S_1	$\$$
Discurso psicoanalítico		Discurso universitario	

Fuente: Lacan (2008a, p. 29).

Lacan (2008a) especifica, en su seminario, que el giro de un cuarto de vuelta es lo que produce, tomando como punto de partida el discurso del amo, los tres discursos restantes (Uribe, 2009). Cada uno, designado con un nombre diferente gracias a la letra que se ubica en la izquierda – arriba, viene a ordenar las relaciones de los sujetos que en él se encuentran, además de la regulación del goce anteriormente mencionada.

Presentar este modelo de discurso permite aislar la función del mismo, a partir de imperativos específicos producidos en él. De este modo, se constituye en un orden que regula las diversas relaciones de los sujetos. En este sentido y retomando el discurso del amo, puede proponerse que éste aplasta la subjetividad a partir de su orden: que todo marche sin importar el deseo del sujeto (Lacan, 2008a); *deseo* que no hace referencia a los anhelos de los sujetos, sino al motor que permite vivir en la búsqueda permanente de algo que pueda llegar a colmar la existencia. En el discurso del amo, *deseo* y sujeto quedan destinados a la represión.

Por su parte, el discurso universitario se entiende como el campo de la educación en general. Éste reproduce el imperativo del discurso del amo en otro lugar y bajo otras condiciones; Lacan (2008a) propone que la orden del discurso universitario sería: “sigue sabiendo cada vez más” (p. 110).

Ante el empuje de capturar, asimilar y almacenar el saber, se encuentra una paradoja por la cual el sujeto no puede reconocerse en dicho saber, lo que implica que quede ahogado en una posición de ignorancia con respecto a su propio ser. Como consecuencia, el saber que circula en el campo de la educación es un saber teórico que no puede decir nada de la singularidad del sujeto o de la verdad del ser (Lacan, 2003a) y de este modo, tanto subjetividad, como educación inclusiva y diversidad, sufren el mismo destino: ser aplastados bajo los designios del imperativo del discurso dominante. Resulta evidente que, a partir de este imperativo, se generan efectos de exclusión y segregación de los sujetos en el campo educativo; es decir, en el campo de la educación, se necesita del sujeto a condición de funcionar como un individuo cognoscente, pero que nunca se encuentre comprometido como sujeto.

La paradoja sobre el sujeto que accede al saber para no saber nada de sí mismo, demuestra algunas condiciones de la educación en la actualidad. Lacan (2003a) plantea que, a partir del siglo XVII, época en la cual Descartes (1992) propone el *cogito ergo sum* (pienso, luego existo), se produce un rechazo de todo saber sobre el sujeto, con el fin de iniciar una búsqueda incesante de un saber teórico y práctico en el campo del conocimiento, un saber que no comprometa conocer qué implica el sujeto. Como consecuencia del rechazo del saber sobre el sujeto, se opera una separación entre dos términos que Lacan (2003a) diferencia radicalmente: saber y verdad. El saber correspondería al saber académico, al saber que debe perseguirse en el campo del conocimiento, un saber que no compromete al sujeto; en cuanto a la verdad, es definida como la verdad del sujeto, pero que sin embargo se encuentra reprimida, se encuentra vedada para el mismo sujeto (Lacan, 2003b). En contraste, pueden recordarse las escuelas filosóficas de la antigua Grecia, en las cuales se buscaba el saber teniendo en cuenta la posición del sujeto, teniendo en cuenta el papel del saber en la constitución del sujeto.

La división entre saber y verdad, permite entender el papel velado de exclusión que cumple la educación actual con respecto del sujeto. El procedimiento de la educación que aquí se revela, necesita de un individuo uniforme y homogéneo que responda a las condiciones impuestas en la educación, que busque saber cada vez más, sin preguntarse por su propio ser, que busque acaparar más y más teoría e

instrucciones prácticas sin cuestionarse por cómo ello afecta su autonomía como persona. El rechazo del sujeto deja de lado el lugar de la subjetividad en el discurso y, como consecuencia, opera un rechazo en el campo de la educación inclusiva y la diversidad como un elemento inherente a esta última.

Con base en lo anterior, puede proponerse que la educación, en tanto discurso, busca instaurar relaciones de sumisión al saber y que sean permanentes en el tiempo, en las cuales todos los sujetos deben homogenizarse y responder de la misma forma. El ejemplo más concreto de lo anterior, puede verse en las prácticas docentes cotidianas en el microcontexto educativo: el docente pregunta: “¿quién propuso la teoría de la relatividad?”, y los estudiantes deben responder el nombre correcto a la pregunta. Piénsese por un momento que solo un estudiante responda: “¿Stephen Hawking!”, ¿qué pasará con él? Al encontrarse por fuera de las dinámicas del correcto proceso enseñanza-aprendizaje, se le corregirá (normalizará) con el fin de conducirlo hacia la aprehensión del saber. Este tipo de prácticas educativas suelen presentarse con muchísima frecuencia, pero ante un examen analítico es posible develar las funciones que el discurso opera en ellas de forma velada, es decir, que no pueden ser descubiertas a simple vista.

3. ¿Cómo entender el rechazo del discurso universitario a la subjetividad?

En el campo del psicoanálisis, la subjetividad se define en torno al concepto de sujeto, dividido por la operación del lenguaje y la existencia del inconsciente. La anterior definición, permite articular el concepto de subjetividad con educación inclusiva, además de la diversidad, ya que estos tres conceptos provienen de distintos campos. El caso de conceptos como diversidad e inclusión se retoman desde las políticas públicas que desde hace algún tiempo viene implementando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia.

Como se ha explicado, las consecuencias de rechazar la subjetividad del discurso se ciernen sobre toda posibilidad de inclusión y diversidad. Es decir, la educación, tal como se encuentra concebida en la actualidad: una repetición memorística de datos, fechas, nociones y conceptos (Zuleta, 2007), no permite admitir las condiciones mínimas necesarias para que diversidad e inclusión puedan hacer parte del campo educativo. En este sentido, es necesario definir una y otra. En primera instancia, Arnaiz (2000) determina que:

La diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos de aprendizaje que en interacción con su contexto se traducen en distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente, a partir de la etapa de la educación secundaria. Además de estas manifestaciones, podemos encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales. (p. 1).

Esta definición interesa para la presente reflexión, más allá de otras importantes como las de UNESCO (2006) en cuanto a la diversidad cultural, puesto que implica las diferencias que pueden establecerse para cada sujeto en el campo

de la educación con base en sus manifestaciones singulares y propias. De este modo, la diversidad cobra un matiz importante por cuanto representa, de alguna manera, la reintroducción de la subjetividad rechazada por el discurso educativo. Las características propias de cada sujeto son reclamadas por la diversidad, con el fin de establecerse dentro de un discurso que intenta transformar los sujetos en individuos uniformes y lisos, sin preguntas, sin cuestionamientos, sin ponerse en juego como sujetos del conocimiento.

En la definición propuesta por Arnaiz (2000) puede observarse un asidero importante para la presente reflexión, puesto que considera la diversidad a partir de una época precisa de la vida del sujeto: la educación secundaria. Lo anterior demuestra su importancia en tanto que permite enfocar los esfuerzos hacia el contexto de la educación superior, lo que implica que las universidades, más allá de lo expuesto en cuanto al lugar de la subjetividad en el discurso, deben orientar sus recursos económicos y sus preceptos políticos a responder a los nuevos desafíos que se plantean a partir de la reintroducción de la diversidad y la inclusión en los contextos educativos.

Por otra parte, cobra relevancia la segunda parte de la definición, en tanto que tiene en cuenta las posibles deficiencias a distintos niveles que pueden tener cada uno de los estudiantes, no centrándose solamente en los déficits intelectuales o de aprendizaje. Este enfoque no reduccionista, permite reflexionar sobre las posibilidades reales de la diversidad en el campo de la educación y lo hace en consonancia con la posición del sujeto, reivindica el lugar de la subjetividad en el discurso que intenta rechazarla:

Sin embargo, en muchas ocasiones el término diversidad es entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos alumnos que se apartan del común del alumnado, es decir, se asocia con situaciones extraordinarias y excepcionales. Este estrecho punto de vista dificulta un tratamiento global de la diversidad y favorece un tratamiento individual y ligado al modelo del déficit. (Arnaiz, 2000, p. 1).

Lo anterior, genera la preocupación constante que no suele evidenciarse suficientemente en las instituciones de educación superior, en cuanto que la diversidad necesita un espacio relevante, tanto en lo político como en lo curricular y con el objetivo claro de permitir:

Cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y también, las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro. Asumirla como relación significa, por lo pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en el que conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan. (Magendzo, 2004, p. 1).

La diversidad debe permitir, más allá de considerar las diferentes posiciones de lo subjetivo, un esfuerzo por la emancipación en campos como: “social, cultural, filosófico, moral y político” (Magendzo, 2004, p. 1). Esta es la idea primigenia de la educación: posibilitar la emancipación del sujeto de toda alienación al otro, sea el Estado, el prójimo, su superior, el docente, etc. Emancipación que se encuentra propuesta desde el marco de los ideales de la ilustración en el sentido propuesto por Kant (1999), en tanto que la educación debe permitir al sujeto

alcanzar la mayoría de edad, a partir de ejercer la máxima kantiana *sapere aude* (atrévete a saber... por ti mismo).

El concepto de inclusión es solidario del de diversidad, puesto que además de complementarlo, permite situar sus coordenadas y su naturaleza. En este sentido, se define la inclusión como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2005, p. 14).

La importancia de la inclusión, viene a proponer respuestas en algunos campos inherentes a la educación superior, además de dar consistencia al concepto de diversidad. Una y otra vienen a formar un binomio necesario a la hora de pensar la educación superior más allá de la problemática del déficit, que es como se ha pensado desde siempre.

En este sentido, la inclusión no hace referencia solamente al tratamiento de la discapacidad en las instituciones de educación superior, sino muy por el contrario y en el marco de la presente reflexión, la inclusión cuenta con un enfoque de mayor envergadura por cuanto busca “eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las repuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles” (Echeita y Ainscow, 2008, p. 2). De este modo, la educación superior debe estar orientada a este enfoque más amplio, complejo y problemático sobre la inclusión que el que se reduce a la discapacidad, puesto que implica la consideración del lugar de la subjetividad; es decir, busca reintroducir a los estudiantes excluidos del discurso universitario, marginados del campo educativo, segregados del ámbito del conocimiento.

Es imperativo entender que la inclusión y la diversidad se constituyen en un reto ineludible para las instituciones de educación superior en la actualidad, puesto que cada vez más se constata como un interés creciente a nivel mundial. Además de lo anterior, es necesario incluir la perspectiva de la inclusión como base de la educación, en tanto se consideren las particularidades y diversidades de los sujetos que aprenden:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14).

Por otra parte, es necesario plantear que, en los últimos años, el MEN (2013) de Colombia, viene desarrollando una serie de políticas en torno a la educación superior inclusiva, el documento *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva* es un referente obligado en relación con el tema que se viene desarrollando.

Las políticas que se han propuesto por parte del MEN, se encuentran articuladas a cuatro ejes conceptuales que permiten definir la educación inclusiva como una estrategia de inclusión social, tomando como referencia los siguientes puntos:

a) “El concepto de educación inclusiva no sinónimo de la inclusión social” (MEN, 2013, p. 22), en tanto que la educación inclusiva sea un elemento que permita la inclusión social, sea una condición previa, un medio, mas no un fin en sí mismo.

b) “El concepto de integración no es sinónimo de inclusión” (MEN, 2013, p. 23), no obstante, la integración puede concebirse como un elemento previo a la educación inclusiva en el cual se presenta la inclusión como la asistencia o atención a las personas en situación de discapacidad que permitió, en su tiempo, hacer visibles a algunos grupos que anteriormente se encontraban en estado de exclusión en el contexto educativo. Es evidente que el concepto de *integración* no es adecuado para los tiempos actuales, se necesita un modo de inclusión más que un modelo de integración.

c) Existe una amplia diferencia entre educación inclusiva e inclusión educativa, puesto que la educación inclusiva busca “identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema (...) la inclusión educativa refleja una visión más cerrada que sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés” (MEN, 2013, p. 23). La cuestión, por tanto, radica en que es necesario dar un lugar a los estudiantes en el sentido de la subjetividad, tal como se puede articular desde el psicoanálisis más que introducirlos en un sistema que los amolda a las exigencias de la sociedad en diferentes campos.

d) Se tienen en cuenta, además, dos conceptos relevantes más allá de la educación inclusiva en tanto paradigma educativo: en primera instancia, el enfoque de educación inclusiva, que hace referencia a los diversos puntos por medio de los cuales se puede observar la educación inclusiva en la educación superior y, en segunda instancia, la política de educación inclusiva, que se articula con el concepto de política pública para actuar al nivel de las autoridades públicas, la sociedad civil, con el fin de “solucionar o prevenir una situación definida como problemática” (MEN, 2013, p. 24).

Puede observarse, entonces, que algunas de las últimas propuestas realizadas por el MEN (2013) han cambiado la perspectiva sobre educación superior inclusiva que se mantenía hace un decenio. Es necesario resaltar, con toda justeza, que la perspectiva del MEN tiene en cuenta algunos elementos que permitirán, por una parte, retomar las nuevas propuestas sobre educación inclusiva a niveles más complejos y, por otra, reintroducir el concepto de subjetividad en el discurso universitario, tal como se ha esbozado en líneas anteriores.

Si bien se encuentra que el MEN (2013) ha realizado una serie de importantes propuestas en cuanto a determinar la educación inclusiva de una forma amplia

y que tiene en cuenta la complejidad de la problemática, es necesario entablar una reflexión en cuanto a las prácticas pedagógicas como tal, puesto que está justificado pensar que un abismo, muchas veces insalvable, entre lo escrito en las políticas públicas, en este caso de la educación superior inclusiva, y el quehacer de algunos docentes en el microcontexto educativo; dicho de otro modo, se celebran con entusiasmo los cambios efectuados en el contexto nacional de la educación superior, pero se encuentra que la práctica pedagógica sigue constituyéndose en un obstáculo para que dichos cambios sean realmente efectivos en el salón de clases.

Otro de los interrogantes que surge, con respecto a lo propuesto en el documento *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva* (MEN, 2013), tiene que ver con el concepto de subjetividad que se propone, puesto que no es el mismo que plantea el psicoanálisis de orientación lacaniana. En este documento, el MEN (2013) se orienta en algunos campos ambiguos para definir su visión de lo que sería la subjetividad, determinada como: lo opuesto a lo objetivo, lo relativo al sujeto sin establecer algo preciso en un contexto que es tan problemático o tomando como referencia la relación entre sujetos para hablar de una posible intersubjetividad. Como se sabe, el concepto de lo subjetivo en psicoanálisis es radicalmente diferente de cualquier otra concepción que pueda darse en otros campos del saber y se lo retoma en la riqueza que efectúa su aporte. En este sentido, es necesario resaltar que la subjetividad hace referencia a la posición del sujeto (Palacio, 2011), aparejando al mismo tiempo, la postura ética que se encuentra en esta afirmación. Por tanto, lo subjetivo interroga la posición del sujeto en el discurso en el que se encuentra; en el caso del presente artículo, lo subjetivo interrogaría la posición del sujeto en el discurso universitario, en la educación superior actual.

4. Algunas propuestas para diversidad e inclusión

A continuación se plantean propuestas en algunos niveles de la educación superior que pretenden aportar a la subjetividad y en tanto a sus equivalentes en el campo educativo mismo, como son diversidad e inclusión, articulados a las vicisitudes y dinámicas del discurso universitario.

Nivel curricular

En esta propuesta se planteó, en el anterior decenio, dar un salto del modelo de déficit al modelo de *atención a la diversidad centrada en el modelo curricular* (Arnaiz, 2000), en el cual la educación podría permitir la inclusión real de las diversidades de los sujetos en el contexto educativo. Este modelo de enseñanza-aprendizaje sería personalizado y se definiría como:

Su significación plena va unida a una educación en actitudes y valores puesto que la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales. (Arnaiz, 2000, p. 5).

Lo anterior, permite realizar un cuadro comparativo entre el modelo del déficit y el modelo curricular a partir de la siguiente Tabla de modelos:

Tabla 2. Modelos: Modelo del déficit – Modelo curricular

Modelo del Déficit	Modelo Curricular
Escuela selectiva	Escuela comprensiva
Carácter segregador	Carácter integrador
Etiqueta y jerarquiza	No etiquetadora
Homogeneidad	Heterogeneidad
Prácticas basadas en la desigualdad	Prácticas que respetan la diversidad en un marco de igualdad

Fuente: Arnaiz (2000, p. 7).

Si bien la propuesta de Arnaiz (2000) fue relevante en su momento, la actualidad de la educación superior inclusiva se encuentra sostenida por otro tipo de aportes que se han descrito en líneas anteriores. Por otra parte, se quiere destacar el importante giro que ha producido el MEN (2013), situando la educación superior inclusiva dentro de un cambio de paradigma en el cual se “define como una estrategia central para luchar contra la exclusión social” (p. 22). Esta característica nueva de la educación superior inclusiva brinda las herramientas necesarias para situarla como un elemento imprescindible para la consecución de un objetivo definido, “la educación para todos” (MEN, 2013, p. 24), y pueda, así mismo, tomar un carácter de proceso dinámico y cambiante.

La expresión: “educación para todos” implica, más allá de la problemática de la inclusión, dar campo a la subjetividad en el discurso universitario, en la educación superior.

Nivel pedagógico y/o didáctico

La pedagogía, entendida como el “saber propio de las maestras y los maestros que permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes” (MEN, s.f.), aporta a la educación superior inclusiva, así como a la diversidad, en cuanto al desarrollo y puesta en juego de unas prácticas pedagógicas bien definidas. En este marco, puede afirmarse que algunos modelos pedagógicos como el conductista o tradicional se constituirían en un obstáculo para afianzar un nuevo paradigma de la educación.

Es este sentido que se afirma la necesidad de reconocer que el constructivismo, como gran modelo pedagógico, permite la co-construcción del conocimiento entre docente y estudiante, lo cual permite que el sujeto pueda ser el agente de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior implica que se superen las barreras y distancias existentes en los modelos más tradicionales y que se posibilite una inclusión real, así como la aceptación de la diversidad en los contextos de la educación superior.

Es así como los modelos pedagógicos o de las didácticas alternativas, pueden articularse para realizar una propuesta consistente en el campo de la educación. Autores como Eggen y Kauchat (1999), teóricos y pioneros de algunos modelos pedagógicos de alcance mundial, proponen un amplio abanico de estrategias docentes que permiten al sujeto reintroducir su subjetividad, de la mano de la inclusión y la diversidad en el proceso de aprehensión del conocimiento. De

ello dan cuenta: el aprendizaje por investigación, el aprendizaje por indagación, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el currículo problematizador, aprendizaje significativo, etc. Por otra parte, existen importantes modelos pedagógicos denominados *Modelos pedagógicos contemporáneos* (Suárez, 2000), como los propuestos en relación al paradigma ecológico y algunas pedagogías críticas que deben ser tomados en cuenta.

Por tanto, es necesario implementar las pedagogías y/o didácticas con el fin de reintroducir los conceptos de inclusión y diversidad en el campo de la educación superior.

Nivel microcontexto educativo

Los aportes del psicoanálisis han permitido dilucidar y desvelar las posiciones que asumen dentro de la educación superior (discurso universitario) tanto docentes como estudiantes. La referencia de Lacan (2008a) al discurso del amo, permite evidenciar que la educación tradicional es una nueva modalidad del mismo, en la cual el lugar del amo es ocupado por el saber que ordena las respuestas de los sujetos (docentes y estudiantes) inmersos en el campo educativo con la elisión de su verdad. Por lo anterior, es estrictamente necesario poner en conocimiento de todos los agentes de la educación, los aportes que hace el psicoanálisis sobre este aspecto del discurso.

El sujeto se encuentra *sujetado* a una estructura discursiva que va más allá de él llamada discurso. Sin embargo, el sujeto puede reintroducir su subjetividad en el discurso a partir del conocimiento de los mecanismos que animan el discurso y con el cambio que esto amerita. Es decir, se busca que el docente no repita las prácticas excluyentes y segregativas con respecto del conocimiento y del proceso educativo. Por parte del estudiante, se busca que responda a los retos que le impone su propio proceso de aprendizaje y de construcción del conocimiento, tanto para el conocimiento mismo, como para la constitución de su identidad como sujeto.

5. Conclusiones

En primera instancia, puede concluirse que el psicoanálisis, más concretamente el de orientación lacaniana, puede aportar herramientas conceptuales importantes a la hora de analizar diferentes fenómenos de la educación que no se retoman con frecuencia desde una reflexión sostenida. En este sentido, el discurso aparecería como una gran categoría en la cual se inscriben cuatro discursos restantes: amo, histórica, analítico y educativo; la educación haría parte del grupo de los discursos, en los cuales aparecen elementos de lo singular, entre ellos el sujeto, o lo que es lo mismo, la subjetividad.

En todo discurso circula un imperativo capaz de ordenar los actos de los sujetos, es un fin que debe ser cumplido para sostener al discurso mismo. En el caso del discurso universitario -el campo educativo-, el imperativo que circula se define como: “sigue sabiendo cada vez más” (Lacan, 2008a, p. 110), orden que define el empuje a acumular saber, teorías, conceptos, nociones, informaciones, datos, autores, fechas, pero que no permite que el sujeto pueda reconocerse en dicho proceso de acumulación. Como consecuencia, este saber se constituye en un

saber impotente para decir cualquier cosa de la verdad del sujeto, dicho de otro modo, el saber que se encuentra en el discurso universitario no concierne la verdad subjetiva, lo singular, la diferencia irreductible del sujeto. De este modo, el imperativo del discurso universitario aplasta al sujeto, así como a la inclusión y la diversidad, con claras consecuencias de segregación de la diferencia.

A partir de lo anterior, se definen las condiciones de la educación en la actualidad. El discurso universitario define la búsqueda de un ser humano que funcione como individuo cognoscente, mas no al sujeto singular e irreductiblemente diferente del otro. Por tanto, la exclusión, como procedimiento logrado del discurso universitario al rechazar toda asunción subjetiva, opera de forma velada, es decir, lo que busca la educación es la homogenización de los sujetos que en él se encuentren inmersos, dejando de lado toda posibilidad para la expresión de la diferencia.

Por otra parte, es necesario definir el rechazo de la subjetividad que efectúa el discurso universitario, puesto que subjetividad, diversidad e inclusión son tres conceptos que se originan en campos diferentes. De este modo, diversidad se define como las características propias, a distintos niveles, que presenta cada sujeto en el campo educativo (Arnaiz, 2000).

Si se retoma la educación como una cuestión de emancipación inexorable (Kant, 1999), los conceptos de inclusión y diversidad deben llevar a un cuestionamiento del modelo actual de educación, permitiendo la reintroducción del sujeto en el discurso universitario. Esta emancipación se encuentra marcada por una ruptura epistémica con el gran Otro que el psicoanálisis ha situado como una diferencia radical del sujeto; atreverse a saber por sí mismo, a pensar por sí mismo, como máxima de la educación, se constituiría en un devenir ineludible que definiría cualquier posibilidad de diversidad en el contexto educativo.

La articulación entre educación superior inclusiva y diversidad, permite que dichas diferencias sean retomadas por el sistema educativo, con el fin de la participación de todos los estudiantes en espacios específicos para cada necesidad educativa. La cuestión radica en plantear un objetivo irreductible: que la educación sea para todos, en un sistema que logre hacer parte a los sujetos inmersos en el discurso universitario; así, obligatoriamente se consideran las diferencias de cada estudiante, así como sus necesidades, sean deficitarias o no.

Este enfoque complejo debe retomarse en las instituciones de educación superior, puesto que retoma, en parte, la cuestión de la subjetividad. De forma inherente, se encuentra la preocupación por un saber que concierna el proyecto vital de cada estudiante, es decir, que lleve a su verdad; además, permite asimilar las diferencias y singularidades que se producen en cada sujeto y en sus relaciones con los otros.

6. Recomendaciones

Algunas propuestas para la educación inclusiva y diversidad

Algunas propuestas que integren educación superior inclusiva, con su elemento indisociable de diversidad, se centran en los niveles: de políticas públicas,

curricular, pedagógico, microcontextual y en los sistemas de bienestar universitario.

En relación a las políticas públicas, se tienen en cuenta los grandes aportes planteados por el MEN (2013) en su documento macro *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*, que debe ser tomado como referencia de guía para este tipo de propuestas.

A nivel curricular, se destaca el cambio de modelo propuesto hace un decenio y que parte del modelo del déficit para pasar al modelo curricular, en el cual se propone una inclusión verdadera de cada estudiante, no solo del que presente diferentes capacidades o situaciones en condición de discapacidad.

A nivel pedagógico, deben resaltarse los aportes del modelo constructivista. Los diferentes elementos de este gran modelo pedagógico, permiten una apropiación del estudiante a partir de condiciones necesarias para cumplir con las finalidades de la educación.

En cuanto al microcontexto educativo, pueden desvelarse las posiciones que asumen los diferentes agentes en el discurso universitario. Si bien los sujetos, como sujetos sujetados al discurso al cual pertenecen, siguen ciertas órdenes e imperativos para asegurar el sostenimiento del mismo; también es imperativo reintroducir la subjetividad de cada uno de los agentes del discurso.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>.
- Descartes, R. (1992). *Discurso del método*. Bogotá: Planeta.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2008). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.
- Eggen, P. y Kauchat, D. (1999). *Estrategias Docentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1992). *¿Debe el psicoanálisis enseñarse en la universidad? Obras Completas*. Vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (1993). *Análisis terminable e interminable. Obras Completas*. Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kant, I. (1999). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Editorial Nova.

- Lacan, J. (1995). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2003a). *La ciencia y la verdad. Escritos II*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- _____. (2003b). *Variantes de la cura-tipo. Escritos I*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- _____. (2008a). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2008b). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 16. De un Otro al otro*. Buenos Aires: Paidós.
- Magendzo, A. (2004). Educar para la diversidad. En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. *Altablero*, (28). Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87388.html>.
- Millot, C. (1990). *Freud anti-pedagogo*. Ciudad de México. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013) Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340146_recurso_1.pdf.
- _____. (s.f.). Pedagogía. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80185.html>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- _____. (2006). La diversidad cultural. Recuperado de http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi36_culturaldiversity_es.pdf.
- Palacio, L. (2011). *El psicoanálisis y su enseñanza. El asunto del método en la investigación psicoanalítica*. Medellín: Departamento de Psicoanálisis de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Revista Acción pedagógica*, 9(1 y 2), 42-51.
- Uribe, J. (2009). Comentario de texto a la sesión del 26 de noviembre de 1969: Producción de los 4 discursos. *Revista Indecible*, (4). Los cuatro discursos en cuestión. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- Zuleta, E. (2007). *Educación y Democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

Criteria

Centros de interés: una propuesta diferente para una enseñanza diferente*

Fecha de recepción: 15/02/2016
Fecha de revisión: 13/04/2016
Fecha de aprobación: 30/05/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Insuasty, M., Paz, M. y Hernández, I. (2016). Centros de interés: una propuesta diferente para una enseñanza diferente. *Revista Criterios*, 23(1), 31 - 46.

*Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Centros de Interés como estrategia didáctica para la enseñanza del vocabulario básico de inglés*.

*Magíster en Pedagogía; Licenciada en Inglés – Francés. Docente C.E.M. La Victoria, Corregimiento de Catambuco, Nariño, Colombia. Correo electrónico: mafeinsu@gmail.com

**Magíster en Pedagogía; Licenciada en educación preescolar. Coordinadora del programa de Primera Infancia, Instituto Colsup; docente tiempo completo Instituto Colsup, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: magyomar1989@yahoo.com

***Doctora en Ciencias de la Educación. Docente investigadora de la Escuela de Posgrados de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Bogotá; docente y asesora de maestrías en el campo de la educación en el país. Correo electrónico: Isabel.hernandez@ucc.edu.co

María Fernanda Insuasty Cortés*✉
Magaly del Rocío Paz Yanguatín**
Isabel Hernández Arteaga***

Resumen

Este artículo presenta resultados de la investigación: “Centros de Interés como estrategia didáctica para la enseñanza del vocabulario básico de inglés”, cuyo desarrollo estuvo enmarcado metodológicamente por el paradigma cualitativo, orientado por el enfoque crítico social, y conducido por los lineamientos de la investigación – acción (IA). Su objetivo fue analizar los intereses de los estudiantes de grado Transición del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas - Pasto, respecto a la enseñanza del vocabulario básico de inglés, para implementar la estrategia didáctica Centros de Interés. Para lograrlo se llevaron a cabo cuatro objetivos específicos encaminados a la teorización, diagnóstico, implementación y diseño de propuesta; se desarrollaron valiéndose de revisión documental bibliográfica, entrevista a expertos, encuesta a docentes, para conceptualizar la estrategia Centros de Interés; diagnóstico de intereses realizado a los estudiantes para determinar los Centros de Interés respecto del vocabulario básico de inglés; y los talleres lúdicos en la implementación de la estrategia, en la que se planeó unidades didácticas haciendo uso de la estrategia didáctica Centros de Interés con sus etapas de observación, asociación y expresión; la sistematización se organizó mediante la técnica de matrices y se analizó con la técnica de triangulación. Los principales resultados de la investigación demuestran que los Centros de Interés como estrategia didáctica favorece la participación del estudiante en las distintas etapas del proceso de enseñanza, haciendo real el planteamiento de la educación actual, donde el estudiante es el centro

del proceso; en este caso, demostrándose efectividad en la enseñanza del vocabulario básico de inglés.

Palabras clave: Centros de interés, enseñanza del inglés, estrategia didáctica, estudiantes de transición.

Centers of interest: a different proposal for a different teaching

Abstract

This article presents the results of the research: “Centers of interest as a didactic strategy for the teaching of basic English vocabulary”, whose development was methodologically framed by the qualitative paradigm, guided by the social critical approach, and by research guidelines - Action (IA), with the purpose of analyzing the interests of transition students of the *Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas - Pasto*, in relation to the teaching of basic English vocabulary, to implement the didactic strategy of Interest Centers.

Four specific objectives aimed at theorization, diagnosis, implementation and proposal design were worked out, using bibliographical documentary revision, expert interview, teacher survey. A diagnosis of interests was made to the students to determine the Centers of Interest regarding the basic vocabulary of English, with play workshops in the implementation of the strategy, in which didactic units were planned using the didactic strategy Centers of Interest with their stages of observation, association and expression. The systematization was organized using the matrix technique and analyzed using the triangulation technique. The main results of the research show that the Centers of Interest, as a didactic strategy, favor the participation of the student in the different stages of the teaching process, making real the approach of the current education where the student is the center of the process, demonstrating, in this case, effectiveness in the teaching of basic English vocabulary.

Key words: Centers of interest, teaching of English, didactic strategy, students of transition.

Centros de interesse: uma proposta diferente para uma ensina diferente

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa: “Centros de interesse como uma estratégia didática para o ensino do vocabulário básico em inglês”, cujo desenvolvimento foi metodologicamente enquadrado pelo paradigma qualitativo, guiado pela abordagem social crítica e pelas diretrizes de pesquisa - Ação (IA), com o objetivo de analisar os interesses dos estudantes de transição do *Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas - Pasto*, em relação ao ensino do vocabulário básico em inglês, para aplicar a estratégia didática dos Centros de Interesse.

Foram elaborados quatro objetivos específicos de teorização, diagnóstico, aplicação e concepção de propostas, utilizando revisão documental bibliográfica, entrevista de peritos, levantamento de professores. Um

diagnóstico de intereses foi feito aos alunos para determinar os Centros de Interesse sobre o vocabulário básico de Inglês, oficinas de jogo na aplicação da estratégia, em que unidades didáticas foram planejadas usando a estratégia didática de Centros de Interesse com seus estágios de observação, associação e expressão. A sistematização foi organizada pela técnica da matriz e analisada pela técnica de triangulação. Os principais resultados da pesquisa mostram que os Centros de Interesse, como uma estratégia didática favorecem a participação do aluno nas diferentes etapas do processo de ensino, tornando real a abordagem da educação atual, onde o aluno é o centro do processo, demonstrando, neste caso, a eficácia no ensino do vocabulário básico em inglês.

Palavras-chave: Centros de Interesse, ensino de inglês, estratégia didática, alunos de transição.

1. Introducción

La estrategia didáctica Centros de Interés, propone dinamizar la enseñanza partiendo de los intereses de los estudiantes; por tanto, se precisa que el docente inicie el proceso de enseñanza a partir del diagnóstico del conocimiento de intereses, preferencias, gustos, necesidades y la manera como los estudiantes desean aprender. Ahora bien, la puesta en escena de la estrategia dependerá de los resultados obtenidos en el diagnóstico; pues es éste, la base sobre la cual se planean las unidades didácticas y se lleva a cabo la implementación de la estrategia. Cabe resaltar, que en la implementación se debe tener en cuenta planificar actividades de observación, asociación y expresión, actividades esenciales en la estrategia didáctica Centros de Interés.

Para el desarrollo de la investigación, se planteó como objetivo general, analizar los intereses de los estudiantes de grado transición del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas – Pasto, con respecto a la enseñanza del vocabulario básico de inglés, para implementar la estrategia didáctica denominada Centros de Interés. Para el logro del mismo se plantearon los siguientes objetivos específicos: primer lugar, teorizar los Centros de Interés como estrategia didáctica, mediante la revisión documental bibliográfica, la conceptualización de expertos en el tema y docentes de preescolar; segundo, identificar los intereses y conocimientos previos de los estudiantes de grado transición respecto del aprendizaje del vocabulario básico del inglés, a través de actividad lúdica; tercero, implementar la estrategia didáctica Centros de Interés en la enseñanza del vocabulario básico de inglés en curso especial dirigido a estudiantes de nivel transición, por medio de talleres; y cuarto, diseñar la propuesta de los Centros de Interés como estrategia didáctica, en la enseñanza del vocabulario básico de inglés en el nivel preescolar.

Es importante destacar el interés que mostró la Institución por el proceso de enseñanza del idioma inglés en el nivel de preescolar, el Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas - Pasto, en su plan de estudios implementan la asignatura desde este nivel, garantizando las bases necesarias para un posterior desarrollo de habilidades en lengua extranjera; los estudiantes en su pensum académico

desarrollan dos horas semanales de inglés en un solo bloque; sin embargo, este tiempo asignado no es suficiente, ya que ésta asignatura requiere retroalimentación permanente y práctica constante organizada dese el proceso de enseñanza, para que se dé un aprendizaje significativo de los temas abordados en clase. De otra parte, las docentes de inglés trabajan bajo lineamientos de textos guías, que presentan actividades de interacción en el proceso motriz fino; siendo este hecho, una acción limitante, ya que las docentes deben ajustarse a las actividades que propone el texto sin tener en cuenta los intereses, necesidades y expectativas del estudiante.

En este sentido, el plan de aula se programa con base en los dispuesto en el texto guía, donde las temáticas, estrategias y actividades didácticas están dadas y los estudiantes no tienen la posibilidad de elegir temas o actividad en particular, según sus intereses y necesidades; es claro, que no todos los temas abordados en el texto guía son de agrado para los estudiantes, lo que genera apatía y desinterés por la asignatura. Es así que, el desarrollo previsto para el vocabulario de inglés en el nivel transición de esta Institución, va en contra vía de las tendencias de la educación, en las cuales el estudiante es el centro y el eje de los fines de la educación, particularmente del proceso de enseñanza del inglés, que procura, la realización de metodologías y estrategias didácticas participativas; una de ellas los Centros de Interés, en la cual los estudiantes tienen la oportunidad de dar a conocer sus interés por aprender lo que más les llama la atención y forma parte de su mundo y de su realidad. De igual manera, las bases que los niños adquieren en edad preescolar serán de gran trascendencia en su vida escolar posterior; despertando el interés en ellos, muy seguramente se habrá ganado la motivación por el inglés en su vida académica, laboral y de realización personal; si por el contrario, sintieran aversión a la asignatura, posiblemente, su nivel y desempeño no serán los deseados.

La investigación presenta un corte pedagógico, y por consiguiente se proyecta al medio social, particularmente al sector de la educación preescolar, a partir del cual se propone una nueva forma de enseñanza, reflexión y concientización personal de las docentes investigadoras, sobre los aspectos de la práctica educativa; coherentes y pertinentes a los retos de la educación en el contexto local, de acuerdo a las tendencias educativas del siglo XXI; y por supuesto, a la confrontación de los saberes teóricos y prácticos para garantizar resultados efectivos en el proceso de enseñanza. De igual forma, las experiencias educativas que originó esta investigación se orientaron hacia la mejora de la calidad educativa en el nivel de preescolar.

Entorno a la temática Centros de interés, se han realizado varios estudios, entre los que se destacan: En Granada (España), en el año 2008, Cristina Peinado Antón, realizó el trabajo titulado “La investigación de la teoría Decrolyana: la vida como objeto de la educación” (Antón, 2008); donde expone las bondades de la enseñanza a través de los centros de interés en cuanto a motivación y generación de aprendizaje significativo. Organizó las unidades de trabajo mes a mes y asignando una festividad en torno a la cual se planificaron actividades de cuentos, poesías, adivinanza, trabalenguas y teatrillos. Los principales resultados aluden a la elaboración de un importante dossier con material que puede ser adecuado a las necesidades del aula como resultado del feedback en el proceso de enseñanza – aprendizaje; así mismo, destaca los éxitos y errores como parte

del proceso de aprendizaje, considerando estos últimos como una oportunidad de mejora tanto para los docentes como para los estudiantes, en el que invita a seguir investigando, innovar la tarea pedagógica, modificar la enseñanza y proponer nuevas alternativas metodológicas. Como conclusión, la investigadora invita a promover los intereses de los niños para el trabajo en clase, si lo que se pretende es motivar y generar aprendizaje significativo que tengan alguna importancia en la vida de los niños.

En Colombia, se llevó a cabo la investigación sobre “Los Centros de Interés como espacios pedagógicos para estimular el espíritu investigativo” (Torres, 2005), partiendo de las ideas de Ovide Decroly con respecto a los Centros de Interés, se plantea que gracias a las características propias de los niños en edad preescolar: curiosidad, creatividad, imaginación e iniciativa, es posible que los niños no sólo observen su entorno, sino también descubran y expliquen su propia realidad, enriqueciendo así su proceso de aprendizaje. La manera cómo los niños aprenden de esa realidad despierta sus intereses, favoreciendo aún más su espíritu investigativo. Las autoras de la investigación utilizaron paradigma cualitativo, con un enfoque histórico – hermenéutico – participativo; método etnográfico, y técnicas de recolección de datos como observación participante, entrevista a profundidad no estructurada, y diarios de campo.

Otra investigación importante a nivel local, realizada en la ciudad de Pasto (Colombia) titulada s “Los Centros de Interés como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo del lenguaje oral y comprensivo de los niños y niñas de Preescolar de la Institución Municipal Antonio Nariño” (Valderrama, 2006); de corte cualitativo, desde un enfoque histórico hermenéutico y un método etnográfico, concluye que los intereses de los niños en las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje no sólo fortalecieron sus habilidades orales y comunicativas, si no también, las relaciones personales con sus compañeros, con sus padres y docentes. Tal fue el impacto de la investigación, que los docentes y directivas de la institución pidieron a la investigadora que continúe trabajando con el proyecto.

2. Metodología

La investigación sobre los Centros de Interés como estrategia didáctica se llevó a cabo a través de la metodología de corte cualitativo, ya que se acerca al sujeto de estudio con sus particularidades, cualidades e individualidad en la interacción que tienen dentro del contexto social, detallando situaciones eventos y comportamientos sobresalientes visibles en la realidad; buscando y aprehendiendo significados de la vida de cada uno de los sujetos objeto de estudio, describiendo y aclarando las situaciones en las que viven.

El enfoque que orientó el desarrollo del proyecto fue el crítico social, que permitió a las investigadoras avanzar en la comprensión de cómo sus prácticas son construcciones sociales englobadas en la historia de las situaciones e instituciones educativas en las que trabaja (Carr, 1995, pág. 115); Este enfoque propicia el intercambio recurrente entre la indagación, la observación, y las situaciones concretas, complejas y humanas, que dan acceso a nuevas reflexiones para comprender el contexto de la población de estudio en particular.

Se hizo uso del método Investigación Acción (IA); cuya “finalidad esencial no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma” (Sandín, 2003, pág. 91). En esta misma línea, la investigación se fundamentó en la práctica pedagógica, enriquecida a través de las experiencias vividas con las estudiantes, comprendiendo que son ellos el eje fundamental de la vocación del ser docente, focalizando sus intereses entorno a la enseñanza del vocabulario básico de inglés.

Con el propósito de llevar a cabo la investigación, se tomó como unidad de análisis 64 estudiantes de grado transición A y B del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas - Pasto; cuyas edades oscilan entre los cinco y seis años; cada uno, con sus propias características como son la curiosidad, iniciativa, creatividad e imaginación entre otras, logrando aprendizajes válidos de acuerdo a sus necesidades e intereses; convirtiéndose los Centros de Interés en una estrategia didáctica apropiada para potencializar habilidades, estimular intereses en el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas en el idioma inglés. Por su parte, la unidad de trabajo de la investigación se constituyó mediante la selección de los estudiantes cuyos padres de familia dieron la aprobación para que sus hijos participen en el curso de vocabulario básico de inglés; el curso se conformó con la participación de 34 estudiantes, 16 niñas y 18 niños; quienes participaron de la planeación y organización del curso para afianzar el vocabulario básico de inglés, acorde a su edad y teniendo en cuenta sus propios intereses y necesidades; es decir, lo que más les llama la atención, lo que desean aprender, cuánto quieren aprender y cómo quieren aprender; cabe destacar, que el curso se realizó en jornada contraria a la de su formación académica en la Institución.

Para recolectar la información, se utilizaron las técnicas de: revisión documental bibliográfica, observación directa, entrevista, encuesta y taller Lúdico. Los instrumentos empleados fueron: Formulario de revisión documental, el diario de campo, cuestionario de entrevista, formato de encuesta y guion del taller.

Una vez recolectada la información se procedió a sistematizarla en matrices de vaciado de información, que dejaron ver claramente los resultados que se interpretaron mediante la técnica de triangulación, entendida como un procedimiento encaminado a documentar, comparar y contrastar información, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista; en cuanto a las técnicas, los agentes, tiempos o métodos (Rodríguez, 2006). Dada la variedad de información y resultados fue posible hacer triangulación desde diversas perspectivas, como triangulación de teorías, concepciones, resultados diagnósticos, vivencias de talleres lúdicos y las percepciones de las investigadoras; contexto teórico práctico que enriqueció y amplió los conceptos teóricos y pragmáticos de la investigación.

3. Resultados y Discusión

El desarrollo del primer objetivo, referido a la teorización de los Centros de Interés como estrategia didáctica, mediante la revisión documental bibliográfica y el concepto de expertos en el tema; permitió el acercamiento al constructo

teórico de los Centros de Interés; así como también, a la estrategia didáctica y al proceso de enseñanza, particularmente en el nivel preescolar.

Para referirse a los Centros de Interés, se tomó como referencia a su precursor Ovidio Decroly (1965), quien propone un modelo diferente en la formación del niño, en el que se aborda tres componentes principales: la observación, la asociación y la expresión; componentes que pretenden transformar la práctica pedagógica del docente, en la finalidad fundamental de apoyar y transformar su quehacer diario. En este sentido, los Centros de Interés son espacios creativos en los que prevalecen los ambientes motivadores que permiten al estudiante vincularse con sus intereses propios, encontrando motivación por el aprendizaje. Los Centros de Interés son una estrategia que permite el aprendizaje significativo, pues al tener en cuenta los saberes previos del estudiante, éstos transigen una transformación exitosa poniendo en evidencia las competencias adquiridas en la vida diaria.

Considerando que los Centros de Interés se basan en la observación de los niños y en su aprendizaje; partiendo del lema “Escuela por la vida y para la vida” (Ludeña, 2011), la labor educativa está centrada muy particularmente en las necesidades e intereses del niño. Así, al vincular los intereses del niño a la enseñanza, se garantiza el despertar la curiosidad, y por tanto, la creatividad y la motivación de éste por conocer. Se entienden los Centros de Interés como una forma de enseñanza dinámica que garantiza la motivación y la curiosidad del niño, al vincular sus intereses al aprendizaje (Ramos, 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, los Centros de Interés dan prioridad a los intereses y necesidades de los niños, con los cuales y de los cuales quieren aprender; siendo una estrategia flexible y ventajosa debido a sus múltiples variaciones. Es por lo anterior, que el interés del estudiante por aprender a partir de sus necesidades los lleva a congeniar los saberes armónicamente ensamblados, atendiendo a la atención, comprensión, expresión y creación, respetando las diferencias individuales de cada uno de ellos. En concordancia, Dewey (1907) sostenía que tanto niños como adultos aprenden a partir de la confrontación con situaciones problemáticas, que aparecen a partir de los propios intereses y necesidades. Pues, el estudiante es un sujeto activo, y es tarea del docente generar entornos estimulantes para desarrollar y orientar esta capacidad de actuar. De este modo, el docente es quien debe conectar los contenidos del currículo con los intereses de los estudiantes; y por supuesto, cabe resaltar que el conocimiento no puede ser impuesto desde afuera o transmitido en forma repetitiva, dado que en esa imposición castraría la capacidad de asombro y el niño perdería la posibilidad de comprender los procesos que permitieron la construcción de ese conocimiento.

En consecuencia, es oportuno establecer criterios de interacción pedagógica en los Centros de Interés, que evidencien la variedad de estrategias y actividades que enriquecen determinado entorno pedagógico, lo cual está ligado a las motivaciones de los estudiantes. Los Centros de Interés son el eje motivador, en el que se crea motivos para que la labor docente se base en una metodología armónica e integral, donde la enseñanza se estimule y se promueva día a día. En este sentido, se debe tener en cuenta elementos fundamentales para asegurar el éxito tanto en la función de enseñanza por parte del docente, como en el

aprendizaje de los estudiantes. Es así, que al indagar acerca de Centros de Interés se despierta la curiosidad, el interés y de igual forma, se incorporan espacios para la revisión y la reflexión pedagógica, donde se otorgue retroalimentación a los estudiantes y se dé valor a sus reflexiones sobre el qué, el cómo, el por qué y el para qué están aprendiendo.

Ahora bien, para ahondar acerca de los Centros de Interés se tomaron las opiniones de expertos en el tema; se realizó una entrevista tendiente a indagar acerca de qué son los Centros de Interés, su importancia y niveles en los que se recomienda trabajar. Los resultados de tal entrevista, permiten afirmar que esta estrategia es un método que contribuye tanto al quehacer del docente, como al proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, ya que se tiene en cuenta sus necesidades e intereses, facilitando su participación en dicho proceso (Chavez, 2015). De otra parte, los Centros de Interés son estrategias didácticas que se utilizan para investigar, indagar y aprovechar la curiosidad de los estudiantes, donde los docentes logran ampliar el horizonte tanto de la enseñanza como del aprendizaje; esta estrategia didáctica es fundamental en el desarrollo de los proyectos lúdico pedagógicos dentro del nivel de preescolar (Meza, 2015).

En igual sentido, los resultados de las encuestas realizadas a docentes de nivel preescolar y de inglés, respecto de las estrategias, materiales, recursos utilizados por los maestros y la importancia y nivel de uso de la estrategia didáctica Centros de Interés, sus opiniones resultaron de gran utilidad, ya que su experiencia en torno a los Centros de Interés es válida. Es así, que los docentes trabajan los Centros de Interés a través de los proyectos pedagógicos de aula, en los que implementan rincones de aprendizaje de lectura, teatro y juego, es decir que los docentes aplican la estrategia según las motivaciones e intereses de los estudiantes.

Acerca de la enseñanza, se destaca el análisis de los aportes teóricos de Monereo (2007) y Navarro (2014), en términos de la responsabilidad del docente para alcanzar los objetivos que se propone en su clase y el logro de las competencias en el idioma inglés por parte de los estudiantes a partir de la implementación de los Centros de Interés como estrategia didáctica en el nivel preescolar, en el cual se parte de los intereses y necesidades de los estudiantes, permitiendo la comprensión de la realidad, ya no como única y compleja, si no como cercana y posible de transformar; donde la participación y motivación del estudiante es fundamental, siendo necesario el desarrollo de creatividad para solucionar los problemas planteados y favorece el aprender a aprender.

De igual manera, según los resultados de las encuestas a los docentes, los Centros de Interés como estrategia de enseñanza se utiliza para planificar las unidades didácticas y particularmente las actividades de la clase en busca de conseguir variedad en la misma y despertar el interés y la disposición de los niños hacia el aprendizaje. Señalan los docentes, que no solamente se deben tener en cuenta las necesidades e intereses de los niños, sino también, las características del grupo y de la institución; abordando de esta manera el contexto inmediato del grupo. Los docentes abordan los Centros de Interés como estrategia didáctica de manera integral según el tema central de la clase. Cabe resaltar, que según opinión de los docentes el implementar los Centros de Interés como estrategia didáctica implica tiempo, dedicación, esfuerzo y competencias por parte del

docente, y a la vez, el que el suministrar de recursos didácticos por parte de la Institución; razones por las cuales la generalidad del estamento docente no la registra entre sus estrategias didácticas.

Los resultados del segundo objetivo acerca de la identificar los intereses y conocimientos previos de los estudiantes de grado transición, con respecto de la enseñanza del vocabulario básico de inglés a través de una actividad lúdica; se logró mediante la realización de un diagnóstico. Tomando como referencia a Lázaro (2002) quien enfoca el diagnóstico directamente en el ámbito de la educación, explica que no es una mera recolección de información, éste, va más allá de la sistematización de información, pues permite conocer y reconocer un hecho educativo, para desde allí proponer soluciones pertinentes y viables. Considera el autor, que el diagnóstico no sólo es un punto de partida; sino que a partir de él, se determinan los centros de interés de cada uno de los estudiantes y del grupo en general, a la vez que se reconocen las actividades que más disfrutaron en el desarrollo del proceso de aprendizaje del vocabulario básico de inglés. Para este estudio fue de mucha valía indagar acerca los conocimientos previos de los estudiantes y lo que ellos desean aprender del vocabulario básico de inglés, así como la manera en la que desean hacerlo.

El diagnóstico se llevó a cabo a través de un taller lúdico. En esta actividad los estudiantes expresan que conocen algunas palabras en idioma inglés, vocabulario aprendido en clase de su grado Jardín y a la vez expresaron con mucha claridad las actividades que prefieren para su aprendizaje, en orden de preferencia se encuentran: videos, canciones, títeres, cuentos, manualidades, dinámicas y expresión artística.

Ahora bien, para identificar los centros de interés respecto del vocabulario básico de inglés, se generó en un ambiente de pregunta respuesta, que ocasionó en los estudiantes participación masiva frente a temas de su interés; como por ejemplo: las banderas de los países, animales salvajes, medios de transporte, alimentos, mascotas, elementos del salón de clase, accesorios, vestuario, juguetes, partes de la casa, entre otros. Se realizaron tres actividades clave dentro del diagnóstico: se inició con dos canciones, una de bienvenida, y la segunda para saber qué vocabulario relacionado con medios de transporte conocían; seguidamente, se realizó una obra de títeres a través de la cual se indagó acerca de las actividades que disfrutaron los niños en clase. Esta actividad con títeres resulta muy motivadora para los niños, porque establecen conversación con un ser especial, que se adapta con facilidad a ellos. En esta oportunidad, los niños entraron en un ambiente de confianza, y manifestaron libre y espontáneamente sus intereses en las actividades de clase que a ellos les llama la atención y les gusta realizar.

Finalmente, con el uso de flash cards se averiguó sus intereses respecto a las temáticas que los niños querían trabajar en el curso de inglés y por supuesto sus conocimientos previos. Al concluir la sesión de diagnóstico, se tuvo acceso a la siguiente información: los temas que los niños trabajaron en el nivel jardín son: *Greetings*, que significa saludos; *friendship day*, día de amor y amistad; *parts of the face*, partes de la cara; *senses*, los sentidos; *colors*, los colores; *numbers*, los números; *christmas*, la navidad; *games*, juegos; *verbs*, verbos; *clothes*, ropa; *fruit*,

frutas; y farm animals, animales de la granja. Fue notorio que los estudiantes manejan un vocabulario de inglés muy limitado, respecto del plan de estudios ofrecido en el grado jardín; este hecho fue evidenciado al indagar a los niños acerca del vocabulario que conocen; como por ejemplo, las partes de la cara, los colores, los números, los animales y los medios de transporte. Es preocupante que de cada tema de vocabulario mencionado, sólo una o dos vocablos son conocidos e identificados por los estudiantes.

Ahora bien, los Centros de Interés fueron establecidos a partir de procesos de participación democrática; es decir, se organizó un sondeo mediante votaciones por parte de los niños respecto de cada tema, permitiendo así, establecer como resultado final los cinco (5) Centros de Interés en orden de importancia e interés para ellos: animales salvajes, dependencias de la casa, utensilios de cocina, alimentos y medios de transporte, listados de acuerdo con el número de votos en cada tema. Con respecto a las actividades de clase, después del sondeo al grupo, se estableció como resultado de investigación, que los estudiantes de nivel preescolar disfrutaban de los videos, canciones, obras de títeres y trabajo manual; por tal razón, en cada Centros de Interés se planificó las actividades de observación, asociación y expresión teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.

Para el tercer objetivo, se implementó la estrategia didáctica de Centros de Interés en la enseñanza del vocabulario básico de inglés por medio de talleres lúdicos, teniendo en cuenta la planificaron actividades de observación, asociación y expresión. En esta misma línea, la observación hace referencia a la acción de mirar algo con mucha atención y detenimiento para obtener conocimiento sobre su proceder; así mismo, la asociación permite relacionar un elemento con otro para adquirir un nuevo conocimiento y entablar una dependencia; y por último la expresión permite activar las capacidades intelectuales y plasmar la creatividad.

Teniendo en cuenta que el interés de los estudiantes por conocer el vocabulario básico de inglés, predominó en el tema de “animales salvajes” se constituyó en el primer Centro de Interés en la planeación y organización del curso. Se presentó a los estudiantes un video titulado “*Let’s go to the zoo*”. La actividad del video, tuvo un doble propósito: observar y asociar. Ésta actividad permitió que los niños asocien cada animal salvaje del video con su imagen y a la vez con un verbo y un movimiento que representa a cada uno de ellos. Desde el primer momento se observa la efectividad de la estrategia, pues al mostrar al niño un movimiento él recuerda la palabra y le es más fácil identificarla y pronunciarla. De la misma manera, si observan la imagen de cada animal, les cuesta menos trabajo recordar la palabra para designar ese animal y a la vez asociar el verbo o la acción relacionada. Por último, se da paso a los ejercicios de expresión, donde los estudiantes emplean diferentes materiales para ser aplicados en el trabajo manual; el cual permite activar sus capacidades intelectuales y plasmar su creatividad; como ejercicio final de expresión, los niños solicitan el trabajo con títeres, la idea de conocer amiguitos nuevos resulta atractiva para ellos. Por tanto, se presenta dos títeres, quienes preguntan acerca de animales que conocen, los niños responden con los animales que se ha trabajado en las anteriores sesiones, cada uno empieza por su animal favorito y poco a poco listan otros animales. Después de haber desarrollado los ejercicios en las sesiones correspondientes al Centro de Interés los animales

salvajes, la mayoría de los estudiantes recuerdan, identifican y pronuncian adecuadamente al menos cinco de los seis animales trabajados.

El segundo Centro de Interés corresponde a las partes de la casa; en él, los estudiantes nombraron varios tipos de casas durante el diagnóstico; es decir, tienen en cuenta y relacionan el tema con el lugar donde viven y los lugares que han visitado: apartamentos, cabañas, fincas, y casas. Todos los niños desconocen el vocabulario en inglés de las anteriores palabras. Si bien es cierto, la observación requiere atención voluntaria y selectiva de los estudiantes; el video de la canción "*This is my house*", se constituye en material importante para este hecho, en el que se involucra la musicalidad de la canción, las imágenes y se introduce el nuevo vocabulario. Después de finalizada la canción se procedió a realizar un conversatorio en el que los niños son capaces de manifestar, expresar libremente y de forma espontánea sus emociones, vivencias, sentimientos e ideas, indicando que las dependencias y elementos de su casa pertenecen a su contexto próximo y son importantes para ellos. De hecho, el conversatorio es una herramienta trascendental en la etapa preescolar, pues éste permite estimular el intercambio de experiencias y de ideas que los estudiantes plantean; igualmente, es una actividad propia de los Centros de Interés como estrategia didáctica.

Si bien las actividades de expresión deben propiciar el trabajo manual y creativo de los niños, se induce a los estudiantes a elaborar una casa, utilizando la técnica del origami, valiéndose de imágenes de casas que con antelación fueron recortadas y separadas por paquetes para que cada estudiante decore, ubique y pegue en el plegado de su casa. Por su parte, con los ejercicios de expresión los estudiantes comunican mensajes usando los lenguajes del arte, reciben la ficha del "camino a casa", trabajo en el que los estudiantes comparten materiales, trabajan en equipo, aplican su creatividad y ayuda a estimular la coordinación óculo-manual haciendo uso de la precisión de ojos y sus manos, utilizando lentes para señalar el camino que le llevará a casa al pequeño Pepe. Además del vocabulario de las dependencias de la casa, en éste centro de interés los niños practicaron ejercicios de motricidad fina y gruesa y algunas palabras relacionadas con los objetos en la casa, tales como: *lamp* (lámpara), *table* (mesa), *chair* (silla), *plate* (plato), *breakfast* (desayuno), *toys* (juguetes), *sun* (sol), *flower* (flor). De igual manera, relacionaron el adjetivo *big* que significa grande, con sus propias casas y las dependencias en ellas; practicaron los vocablos en inglés de los colores y los muebles.

Durante el diagnóstico, los niños mostraron su curiosidad por el vocabulario de cubiertos, constituyéndose en el tercer Centro de Interés. Considerando que la metodología de los Centros de Interés debe contener actividades de observación y asociación, se presenta el video de la canción *fork, plate, knife and spoon* que en español quiere decir tenedor, plato, cuchillo y cuchara. Después de escuchar la canción, los niños recibieron una cuchara, un tenedor y un cuchillo de plástico, con los que vuelven a practicar los nombres de los tres cubiertos para afianzar el vocabulario del que destacan su importancia y lo relaciona con su utilidad a la hora de comer. Como ejercicio de expresión realizan un trabajo manual mientras pronuncian repetidamente estos vocablos en inglés reciben la

explicación sobre cómo construir marionetas utilizando la cuchara y el tenedor. La estrategia didáctica Centros de Interés, busca que los estudiantes involucren nuevos aprendizajes relacionados con su cotidianidad a través de diferentes actividades, desde las cuales los niños identifican, reconozcan y para el caso del inglés, y en esta investigación en particular, los niños reconocen y pronuncian adecuadamente en inglés los cubiertos.

El cuarto Centro de Interés, corresponde a los alimentos; se programaron tres sesiones. Una de ellas dedicada a las frutas: *orange* (naranja), *Apple* (manzana), *pineapple* (piña), *pear* (pera), y *grapes* (uvas); de las cuales los estudiantes lograron aprender de manera efectiva: *orange*, *Apple*, *pear* y *grapes*. Otra sesión fue la de los vegetales, de los cuales se trabajaron *carrot* (zanahoria), *salad* (ensalada) y *egg* (huevo), que no es un vegetal pero formó parte del desayuno nutritivo; en la última sesión los estudiantes enriquecieron su vocabulario con comidas rápidas como *sandwich*, *pizza*, *pop corn* (crispetas), y *ice cream* (helado); teniendo en cuenta que las actividades y el vocabulario resultaron de su agrado, este fue aprendido en su totalidad. En cada sesión las actividades de observación y asociación se hicieron a partir de un video de canciones diferentes, enfocadas en cada tópico. Las actividades de expresión expresadas en arte manual tuvieron que ver con: pintura dactilar, técnica mixta y el juego libre.

El quinto y último Centro de Interés fueron los medios de transporte, se presenta el video con la canción *Transport song*, que permite observar las imágenes de los diferentes medios de transporte y a su vez, asociar esa imagen con la palabra en inglés y su adecuada pronunciación. Aquí los niños y las niñas identifican el vocabulario de medios de transporte en inglés entre los más importantes según la canción y los nombrados por ellos están: *car*, carro; *train*, tren, *boat*, bote y *plane* avión. Los estudiantes reciben una hoja de papel y utilizando crayones pintan en su totalidad la hoja, haciendo uso de los dos lados de la hoja, luego hacen el plegado de un medio de transporte, se reflejan principalmente barcos y aviones. La actividad finaliza con juego libre, haciendo uso de sus medios de transporte en origami. Es importante destacar que este Centro de Interés fue de especial agrado por los estudiantes porque cada uno de ellos utiliza algún estos en su diario vivir y comparten sus experiencias de haber utilizado otros medios que no existen en la ciudad. Es por esta razón que, los estudiantes aprendieron con mayor facilidad este vocabulario.

La última sesión de la implementación se dedicó a la evaluación del curso. Es importante destacar que cada unidad didáctica y sesión de trabajo con los niños de preescolar se inició con las Actividades Básicas Cotidianas (ABC) y parte de ellas, es la oración, la que se repitió día a día; y sobre la cual es satisfactorio expresar que los estudiantes rezan la oración en inglés, primero con devoción y con pronunciación correcta. Un logro importante asociados con el curso y la utilización de la estrategia didáctica Centros de Interés, que parte de los interés de los niños por orar, y poco a poco fueron logrando la competencia para hacer la oración sin la guía de pronunciación o la secuencia de la misma. Es en este momento, donde la estrategia cobra validez, al comprobar que cuando el niño se siente atraído e interesado por cierto tipo de conocimiento, se hace más fácil su aprendizaje y su futura memorización, transferencia, relacionamiento y utilización.

Se hace uso igualmente de la preguntas en la evaluación, utilizando la estrategia de la entrevista a cada estudiante sobre qué es lo que más les gustó del curso de inglés, la mayoría de los estudiantes coinciden en el reconocimiento de los nombres de los animales en inglés; igualmente, destacan su preferencia por los trabajos manuales, pues ellos ayudaron a afianzar el vocabulario aprendido. Teniendo en cuenta que prefieren la pintura dactilar y el modelado con plastilina, se organiza el trabajo para que ellos demuestren lo que más les llamó la atención, en este trabajo se destacan obras sobre animales y medios de transporte cuya descripción integra los nombres en idioma inglés.

Sobre cada Centros de Interés: animales salvajes, casa, alimentos, utensilios de cocina y medios de transporte, se enfatizó en los logros obtenidos comprobando que de cada uno de ellos los niños reconocen el vocabulario correspondiente trabajado durante el curso, esto obedece a que fueron los estudiantes quienes manifestaron su interés por cada uno de ellos. Cabe resaltar que indudablemente, el centro de interés que generó mayor impacto en los niños fue el de animales salvajes; porque su interés permanente por la naturaleza y los seres vivos; además, a través de los medios de comunicación tienen la posibilidad de conocer animales distintos a los domésticos o de granja, con los que tienen mayor contacto; de igual manera, la mayoría de ellos han tenido la oportunidad de visitar zoológicos en otras ciudades o de conocer por otros medios este clase de animales, los que ahora pueden identificarlos con su nombre en inglés.

El agradecimiento de los padres de familia y su reconocimiento a los logros y vivencias de los niños en el curso de vocabulario básico de inglés, demuestra que los intereses del estudiante por el aprendizaje es elemento fundamental en las distintas fases del proceso educativo, son los intereses del grupo los que motivan permanentemente excelentes desempeños. Algunos padres afirmaron:

- *Mi hijo podía llegar muy cansado, pero siempre insistía en venir al curso.*
- *Mi hija disfrutó mucho, le encantó el curso.*
- *Antes de este curso a mi hija no le gustaba el inglés, ahora le fascina,*
- *Mi hijo llegaba todos los días con palabras nuevas en inglés*
- *Todos en casa aprendimos el vocabulario básico de inglés objeto del curso.*
- *Mi hija nombra permanentemente en inglés las partes de la casa, los cubiertos, las comidas y los animales.*
- *Los niños relacionan lo aprendido con el contexto. Eso es aprendizaje significativo.*

La estrategia didáctica Centros de Interés, permitió no sólo incrementar el vocabulario básico en inglés de los niños de transición; sino la asociación con una necesidad básica como el cuidado del entorno, la adecuada alimentación, la protección de la vivienda y la necesidad de trasladarse de un lugar a otro. De igual manera, se reforzó algunos valores, entre ellos el respeto a sus compañeros, la colaboración, generosidad, creatividad, el respeto por la palabra del otro, el diálogo y llegar a acuerdos a través del diálogo.

Por último se cumple con el cuarto objetivo, el diseño de “Una propuesta diferente para una enseñanza diferente: Centros de Interés”. Dentro de la propuesta se dieron lineamientos que permiten la implementación de la estrategia siendo flexible a la creatividad del docente. A continuación se esquematiza las actividades y los recursos didácticos en el paso a paso para el desarrollo de la estrategia Centros de Interés.

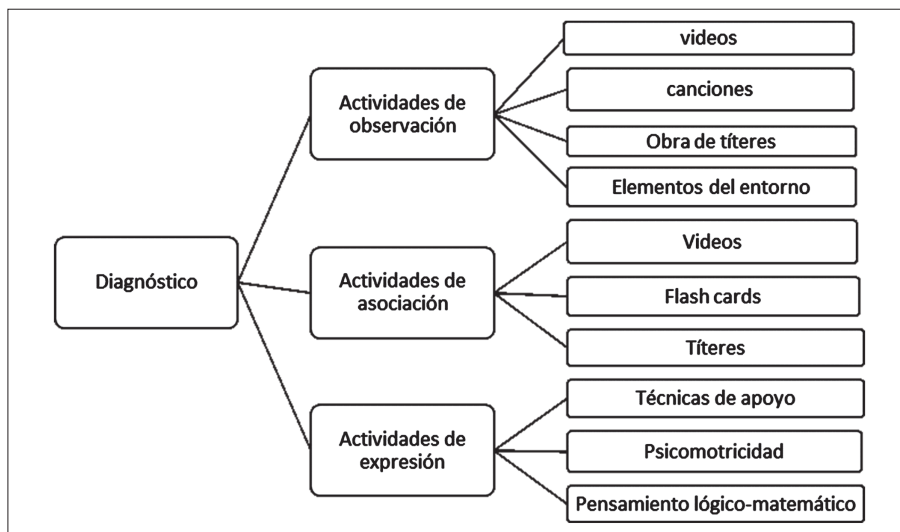


Figura 1. Esquema de la propuesta Centros de Interés como estrategia didáctica.

Las actividades de observación están encaminadas a poner en contacto al estudiante y el objeto de estudio, o centro de interés elegido por ellos mismos. Dentro de estas actividades están: el video, canciones, obra de títeres, elementos del entorno. Por su parte, las actividades de asociación implican las diferentes relaciones que el niño teje respecto del vocabulario de clase, la imagen que lo representa, su pronunciación y otras palabras que pueden enlazarse al centro de interés. Las actividades de observación que se proponen son: videos, *flash cards* y títeres. Finalmente, en el trabajo con Centros de Interés es muy importante ejecutar actividades de expresión, éstas permiten la manifestación del pensamiento a través de la artística, la lectura y escritura.

4. Conclusiones

La estrategia didáctica Centros de Interés constituye un aporte didáctico especialmente para la población infantil, permite desarrollar en los niños la observación basada en sensaciones y percepciones, expresión concreta y abstracta y asociación basada en comparación según criterios y relación con conocimientos adquiridos .a partir de sus intereses; es decir, la implementación de la estrategia didáctica Centros de Interés en la enseñanza, permite enriquecer el mundo educativo desde lo cognitivo, emocional y afectivo.

A través de la estrategia didáctica Centros de Interés los estudiantes establecen vínculos afectivos entre ellos, debido a la interacción lúdica y pedagógica que genera su implementación; por tanto, es preciso destacar que la participación, la lúdica y la integralidad, se consideran pilares de la educación preescolar y en esta estrategia juega un papel fundamental en el aprendizaje. De hecho, el trabajo

de aula con los ejercicios de observación, asociación y expresión permiten a los estudiantes establecer contacto con el medio que los rodea, en relación con el interés que los motiva a explorar y aprender. Los docentes por su parte, tienen en estos ejercicios una herramienta, que bien realizada, genera un ambiente agradable, llamativo e interesante para sus estudiantes y facilita a su vez su propio desempeño profesional como docente. Cabe reconocer, que a pesar de no ser una estrategia nueva, los Centros de Interés no se trabajan con regularidad en las aulas de clase; pues implica mayor dedicación y esfuerzo por parte del docente, así como un ejercicio personalizado en busca de conocer a sus estudiantes para brindarles una mejor educación acorde a sus intereses y necesidades.

El diagnóstico en la estrategia didáctica Centros de Interés cumple la importante función de presentar al docente información valiosa respecto del grupo con el cual se está trabajando. Pues al conocer los intereses de los estudiantes se puede interactuar de una manera eficiente y eficaz, facilitando el proceso de enseñanza, haciendo más fácil la selección de actividades de aula y la escogencia de materiales, temáticas, y ambientes significativos que enriquecen el quehacer diario en la función docente; al tiempo que proporciona información relacionada con la existencia de posibles problemas, cuyo conocimiento le permite plantear a tiempo las soluciones pertinentes y viables. En la presente investigación, el diagnóstico del grupo de transición fue necesario para planear las unidades didácticas y el desarrollo integral del curso, rescatando los saberes previos de los estudiantes, unidos a emociones, experiencias, gustos, disgustos, lo que disfrutaban hacer, lo que no les gusta hacer, a que juegan, lo que leen, e incluso su entorno familiar.

La implementación de la estrategia didáctica Centros de Interés, evidenció el gusto, interés y motivación de los niños por el curso de inglés; afirmado en la actitud, respuesta y desempeño positivo de los niños respecto de la enseñanza del vocabulario básico de inglés, además de los comentarios reiterados de los padres de familia quienes señalaron con agrado que los niños disfrutaban mucho de las sesiones y siempre llevaban a casa algún conocimiento nuevo.

La estrategia dio resultados positivos, pues no sólo se trabajó un proceso diferente en el que se partió de los intereses de los niños, sino que los niños fueron partícipes activos en el proceso de enseñanza; lo que hace que ellos se sientan responsables de su aprendizaje en el día a día. Por consiguiente, los ambientes que generan los centros de interés son apropiados para la enseñanza y para el aprendizaje, pues los niños no se encuentran bajo presión; por el contrario, al ser ellos quienes eligen el qué y el cómo trabajar, se vuelven espontáneos y participan con entusiasmo en las diferentes actividades.

La propuesta sobre los Centros de Interés como estrategia didáctica, permitió consolidar bases para el trabajo con pedagógico a partir de la experiencia vivida, donde los lineamientos didácticos permiten a la comunidad académica de docentes poner en práctica esta estrategia didáctica; es decir, encaminar el proceso de enseñanza a través de los intereses de sus estudiantes.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Antón, C. P. (2008). Investigación de la teoría decrolyana: la vida como objeto de la educación. CEP Granada. Obtenido de es.calameo.com/read/0078066421c1f95fc68e
- Carr, W. (1995). Una teoría para la educación. Madrid: Morata.
- Chavez, J. L. (Junio de 2015). Entrevista sobre Estrategia Didáctica Centros de Interés. (F. P. Insuasty, Entrevistador)
- Decroly, O. (1965). Iniciación General al Método Decroly. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1907). The school and Society. Chicago: Chicago University Press.
- Lázaro, A. (2002). procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación. Tendencias pedagógicas, 97 - 116.
- Ludeña, E. (2011). Magisterio de Educación Primaria. Obtenido de <http://tendenfanylu.blogspot.com/>
- Meza, R. (Junio de 2015). Entrevista sobre Estrategia Didáctica Centros de Interés. (F. P. Insuasty, Entrevistador)
- Monereo, C. P. (2007). Estrategias de enseñanza aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela. Mexico DF: GRAO.
- Navarro, R. E. (17 de noviembre de 2014). El concepto de enseñanza aprendizaje. RED científica.
- Ramos, C. (2001). La escuela por la vida y para la vida. Historia de la Educación Colombiana, 136-137.
- Rodríguez, C. P. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), 12(2), 289 - 305.
- Sandin, E. P. (2003). Tradiciones en la investigación cualitativa. En Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Torres, D. &. (2005). La estimulación del espíritu investigativo a partir de los Centros de Interés. (12). Pasto, Nariño, Colombia.
- Valderrama, J. (2006). Los Centros de Interés como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo del lenguaje oral y comprensivo de los niños y las niñas de preescolar de la institución educativa municipal Antonio Nariño. (12). Pasto, Colombia.

La identidad docente de los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas*

Fecha de recepción: 17/02/2016
Fecha de revisión: 11/04/2016
Fecha de aprobación: 25/05/2017

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Albores, I. y Avendaño, V. (2016). La identidad docente de los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas. *Revista Criterios*, 23(1), 47 - 58.

*Resultado de Investigación. La investigación fue financiada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH), mediante la dirección de fortalecimiento científico y tecnológico del sistema estatal de investigadores, en el marco del programa de infraestructura académica 2015.

*✉ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México. Correo electrónico: iris.alfonzo@cresur.edu.mx

**Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México. Correo electrónico: victor.avendano@cresur.edu.mx

Iris Alfonso Albores*✉

Víctor del Carmen Avendaño Porras**

Resumen

El presente artículo presenta datos obtenidos en el proyecto de investigación denominado: “La identidad docente de los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas”. Se analiza las razones por las cuales los profesores han elegido entrar y seguir en la profesión docente, así como el grado de motivación con el que se desempeñan, algunas ideas sobre la profesión docente y las necesidades de formación que tienen en la actualidad. Se realizó un estudio exploratorio de tipo cuantitativo, con un diseño transversal, y se implementó un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Los datos obtenidos a partir de una encuesta adaptada al nivel medio superior en el que nos enfocamos, han permitido visualizar e interpretar cómo se construye la identidad en un colectivo importante de docentes expuestos constantemente a cambios en las políticas educativas, fenómenos sociales y desarrollo tecnológico.

Palabras clave: desarrollo profesional, educación media superior, formación de docentes, identidad.

The teaching identity of the professors of *Colegio de Bachilleres de Chiapas*

Abstract

The present article presents data obtained in the research project called: “The teaching identity of the teachers of the *Colegio de Bachilleres de Chiapas*”. It analyzes the reasons why teachers have chosen to enter and continue in the teaching profession, as well as the degree of motivation with which they perform, some ideas about the teaching profession and the training needs they have today. A quantitative exploratory study was carried out, with a transversal design, and an intentional non-probabilistic sampling was implemented.

The data obtained from a survey adapted to the higher level in which we focus have allowed us to visualize and interpret how identity is constructed in an important group of teachers constantly exposed to changes in educational policies, social phenomena and technological development.

Key words: Professional development, higher education, teacher training, identity.

A identidade docente dos professores do *Colegio de Bachilleres de Chiapas*

Resumo

O presente artigo apresenta dados obtidos no projeto de pesquisa denominado: “A identidade docente dos professores do *Colegio de Bachilleres de Chiapas*”. Analisa as razões pelas quais os professores escolheram entrar e continuar na profissão docente, bem como o grau de motivação com que realizam, algumas ideias sobre a profissão docente e as necessidades de formação que têm hoje. Foi realizado um estudo exploratório quantitativo, com um desenho transversal, e uma amostragem intencional não probabilística.

Os dados obtidos de uma pesquisa adaptada ao nível superior em que nos concentramos nos permitiram visualizar e interpretar como a identidade é construída em um importante grupo de professores constantemente expostos a mudanças nas políticas educacionais, nos fenômenos sociais e o desenvolvimento tecnológico.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional, ensino superior, formação de professores, identidade.

1. Introducción

Siendo que la región sur sureste de la República Mexicana, integrada por los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Tabasco, Campeche, Quintana Roo, Yucatán y Veracruz muestra una diferencia de enorme magnitud, tanto en su desarrollo socioeconómico como en materia educativa, con respecto a las regiones del centro y norte del país, es importante hacer un diagnóstico sobre la situación y los avances que se van produciendo en materia educativa.

En este sentido, se realizó la investigación en la que se planteó indagar sobre la construcción de la identidad docente de los profesores de Educación Media Superior (EMS) de la región sur sureste de México.

Los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) son los protagonistas y constituyeron el eje principal de este estudio hacia el análisis y comprensión del proceso de transformación que siguen, en referencia a los diversos cambios que se van generando día a día en relación a las modificaciones en las políticas educativas que se establecen en los diferentes gobiernos, las reformas educativas y el momento histórico social actual, es decir, los cambios culturales y generacionales y las concepciones de los propios actores, ya que esto impacta directamente en la identidad docente, tanto de los profesores que están activos y llevando a cabo su profesión como los que se incorporan.

Es así que la relevancia de comprender el proceso por el que atraviesan los profesores de educación media superior en la construcción de su identidad docente en esta región es inmensa, ya que constituye un parteaguas para poder conocer como infieren dichos cambios en todos los ámbitos y esferas de la sociedad y el impacto que tienen en el proceso de construcción de identidad docente.

El concepto de identidad se entiende como la diferenciación de los individuos entre sí, es decir, involucra la influencia del momento histórico-social que se vive, así como los acontecimientos que intervienen en la imagen del individuo mismo (Goffman, 1963).

La identidad docente se refiere a la forma como los profesores definen y asumen sus tareas y compromisos, al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Desde una perspectiva sociológica la identidad profesional se define como la construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997, p. 6).

La sociedad confía a los docentes la educación de jóvenes y niños a partir de lo que se establecen compromisos respecto a la función que desempeñan. Por lo tanto, desde la perspectiva social, la identidad de los docentes se asocia a la misión de educar, y su definición específica engloba aspectos como las razones por las cuales eligen ser docentes, las situaciones personales, laborales o profesionales que los orientan a desempeñarse en el ámbito educativo, los contextos educativos, las experticias que conforman su acervo de conocimientos así como las necesidades de formación continua que requieren a lo largo de su desempeño.

La identidad docente en su definición general, y en sus definiciones específicas, se modifica a lo largo de la vida profesional, o dicho en otra forma se construye y reconstruye (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

Todo esto acontece como consecuencia del transcurso de su desempeño, pues las experiencias vividas en las aulas, la convivencia con colegas, los cambios

respecto a modelos educativos, reformas educativas, reformas políticas o gubernamentales, etc., tienen un efecto en las atribuciones de significado en esta identidad que son recogidas personalmente.

Es por esto que, estudiar la configuración identitaria de los docentes tomando en cuenta los diferentes contextos, el momento histórico, su carrera profesional en distintas etapas, y la descripción que cada uno hace y la percepción que cada uno tiene. Es decir se trata de reconstruir la identidad docente a través de lo que Evetts (2010) designa como el discurso construido al interior de los grupos profesionales.

La revisión de investigaciones de Van den Berg (2002) identifica cinco focos de conflicto referidos a la identidad docente:

- El cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo.
- Dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo.
- Percepción negativa personal expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa.
- Incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras.
- Estrés y *burnout* desencadenado por situaciones de conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo, y presión por falta de tiempo para cumplir con todo lo exigido.

En síntesis, la identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido.

Por lo tanto, si queremos examinar el modo específico en que los docentes expresan su identidad necesitamos acceder a sus definiciones conceptuales y emotivas de porqué son docentes (sentido de vocación), sus razones para ejercer este trabajo aun en condiciones difíciles (motivación), las creencias acerca de su capacidad y efectividad (percepción de eficacia) y de cuáles han sido los factores que los han ayudado a mejorar (formación y experiencia), y las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad y las definiciones que provienen del mundo externo, especialmente, de las políticas educacionales (Ávalos y Sotomayor, 2012).

2. Metodología

Se realizó un estudio exploratorio de tipo cuantitativo, con un diseño transversal, y se implementó un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

En esta primera etapa de la investigación, que denominamos primera etapa estatal del proyecto, se comenzó el trabajo de campo en el estado de Chiapas; el

número de participantes se definió tomando en consideración las regiones que conforman la estructura según la coordinación estatal del Colegio de Bachilleres.

Las regiones que conforman la estructura del Colegio de Bachilleres están integradas, a su vez por 9 coordinaciones que son:

- Zona Centro Frailesca.
- Zona Norte.
- Zona Centro Norte.
- Zona Istmo Costa.
- Zona Sierra Fronteriza.
- Zona Altos.
- Zona Costa.
- Zona Selva Norte.
- Zona Selva.

Se determinó aplicar el instrumento en una escuela de cada coordinación y de cada una de ellas a 10 profesores como máximo, siempre y cuando estuvieran en la voluntad de participar, esto debido a que la situación política, respecto a las reformas educativas han sido un obstáculo, en los últimos meses, para recabar información, pues muchas escuelas no permiten el acceso.

Finalmente, el instrumento pudo ser aplicado en cada zona a excepción de la zona Centro Frailesca, lo que permitió aplicar la encuesta a un total de 50 profesores.

Tabla 1. Profesores de COBACH encuestados

Coordinación	Lugar	Número de Profesores encuestados
Zona Centro Frailesca	Tuxtla Gutiérrez	No se aplicó
Zona Norte	Palenque	5
Zona Centro Norte	Chiapa de Corzo	5
Zona Istmo Costa	Cintalapa	5
Zona Sierra Fronteriza	Nuevo Pacayal	5
Zona Altos	San Cristóbal de las Casas	10
Zona Costa	Escuintla	5
Zona Selva Norte	Yajalón	5
Zona Selva	Altamirano	10

Fuente: Gobierno del Estado de Chiapas (s.f.).

Como puede observarse en la Tabla anterior el número de encuestados de la coordinación zona norte, en Palenque, fue de 5 profesores; en la zona centro norte, en Chiapa de Corzo se encuestaron a 5 profesores; en la zona istmo costa, en Cintalapa, a 5 profesores, de la zona Sierra Fronteriza, en Nuevo Pacayal a 5; en San Cristóbal de las casas, correspondiente a la zona altos, se encuestaron a 9 profesores; en la zona costa, Escuintla a 5 profesores; en la zona Selva Norte a 5 profesores de Yajalón; por último, de la zona Selva, se encuestaron a 10 profesores en Altamirano.

El instrumento para la recolección de información consistió en una encuesta estandarizada, diseñada previamente para realizar un estudio similar en procesos identitarios de docentes de educación secundaria, realizado en Chile por Ávalos, Bellei, Sotomayor y Valenzuela (2010), por lo que se ejecutaron las adecuaciones pertinentes para poder aplicarla a la muestra elegida.

Dicha encuesta constituyó una parte determinante de este estudio exploratorio sobre la construcción de la identidad docente de profesores de educación media superior, trabajadores del Colegio de Bachilleres y se basó en una escala de valoración de proposiciones.

El objetivo de la encuesta era el de conocer cuál es el pensamiento inicial del docente a partir de la elección de entre varias afirmaciones de las cuales los docentes debían responder.

Constó de una serie de afirmaciones dividida en tres apartados determinantes:

1. La identidad profesional.

En este apartado se trató de identificar aspectos como las razones por las que los profesores decidieron dedicarse a la docencia y el grado de motivación y compromiso con las tareas docentes.

2. Cuestiones de apoyo para el trabajo docente.

En este segundo apartado se abarcaron aspectos para identificar cuáles son los recursos que, según la idea del docente tiene acerca de lo que apoya más en el trabajo docente como comprender conceptos curriculares, evaluar para el aprendizaje, comprender el desarrollo socioafectivo del estudiante, interactuar con colegas, entre otros.

3. Ideas sobre la profesión docente.

En el tercer apartado se incluyeron varias afirmaciones sobre ideas que tienen los profesores y que se recuperaron a partir de su misma concepción, esto con la finalidad de encontrar un punto homogéneo acerca de las ideas sobre la profesión docente.

4. Necesidades de formación docente en la actualidad.

Por último para recuperar información acerca de las necesidades de formación que los docentes refieren tener en la actualidad. Se proporcionaron varias opciones a elegir, que van desde la necesidad de conocer la legislación y políticas educativas, conocimiento y actualización en técnicas y estrategias didácticas, hasta temas educativos transversales, entre otros.

En cada uno de los apartados anteriores se proporcionaron varias afirmaciones entre las que los docentes eligieron en una escala de valoración tipo Likert que va desde (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

3. Resultados

A partir de la aplicación de la encuesta a los docentes, se recuperaron datos relevantes, lo cual ha permitido un acercamiento a las concepciones que tienen respecto de diversos tópicos.

La encuesta constó de cinco categorías que incluyen:

1. Razones por las cuales eligió entrar y seguir en la profesión docente.
2. Grado de motivación y compromiso.
3. Aspectos que le ayudan en su trabajo docente.
4. Ideas sobre la profesión docente.
5. Necesidades de formación en la actualidad.

A partir de lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados:

Como se muestra en la Figura 1, de las razones por las cuáles los encuestados eligieron ingresar y seguir en la profesión docente, el 6% respondió que por el interés de trabajar con gente joven, el 18% por que tenían el gusto por el área de especialización, el 14% porque sentían que tenían capacidad para la enseñanza, el 26% porque consideran que tenían pasión por la educación, 10% para realizarse como personas y el 26% restante por el deseo de comunicar conocimientos.

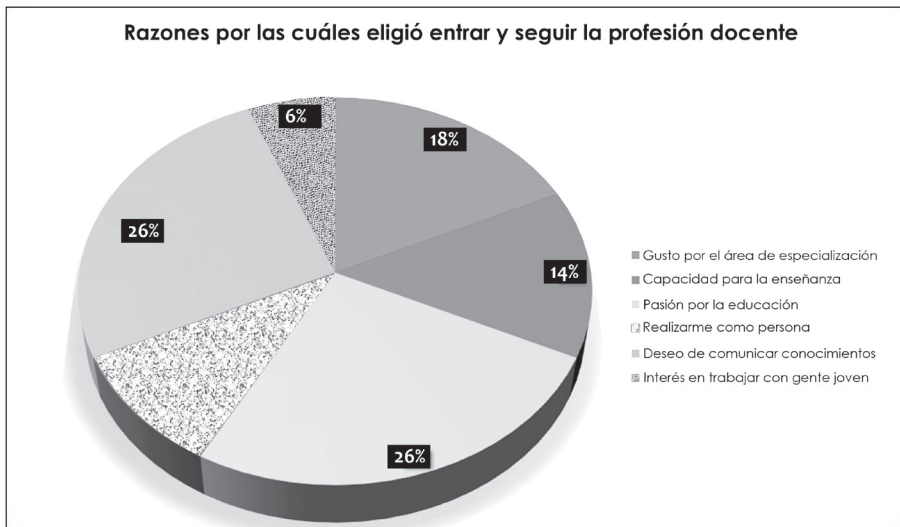


Figura 1. Los rubros con mayor porcentaje de respuesta fueron con 26% la pasión por la educación y de la misma forma otro 26% respondió que el deseo de comunicar conocimientos, mientras que el menor porcentaje de respuesta fue para el rubro de interés para trabajar con gente joven.

Fuente: Resultados obtenidos de la aplicación del instrumento adaptado de Ávalos et al. (2010), aplicado a los profesores de las diferentes zonas ubicadas según la dirección general del COBACH.

En relación al grado de motivación y compromiso que tienen los docentes en la actualidad se presentaron 5 respuestas a elegir, que va de muy alta a muy baja, de las cuales el 60% eligió la categoría alta; cabe resaltar que ningún profesor eligió las categorías baja y muy baja.



Figura 2. Respecto a cómo califican el grado de motivación y compromiso con las tareas docentes, el gráfico demuestra que el 18% de los profesores respondieron que su motivación y compromiso es moderada mientras que el 60% de los profesores respondieron que es alta, y por último, el 22% respondió que muy alta. Ningún profesor eligió ninguna de las dos categorías baja y muy baja.

Fuente: Resultados obtenidos de la aplicación del instrumento adaptado de Ávalos et al. (2010), aplicado a los profesores de las diferentes zonas ubicadas según la dirección general del COBACH.

En el Figura 3 se incluyen los resultados obtenidos respecto a la pregunta: ¿qué le ayuda más en su trabajo docente? Los porcentajes obtenidos fueron: en cuanto a comprender conceptos curriculares el 3% de los profesores está poco de acuerdo mientras que el 9% lo califica como regular, así como el 22% está de acuerdo y el 16% está muy de acuerdo. En cuanto al uso de recursos de aprendizaje únicamente el 1% refiere estar nada de acuerdo y 1% poco de acuerdo, mientras que el 6% es regular, el 18% está de acuerdo y el 24% está muy de acuerdo. En el aspecto de evaluar para el aprendizaje, el 1% refiere estar nada de acuerdo y 1% poco de acuerdo, en tanto el 7% lo califica como regular el 25% está de acuerdo y el 26% está muy de acuerdo. En el rubro de planificar clases únicamente el 1% está poco de acuerdo, el 3% está en regular acuerdo, un 15% está de acuerdo y el 31% está de acuerdo. Respecto a ampliar fuentes de información el 2% refiere estar nada de acuerdo, otro 2% lo califica como regular, el 20% está de acuerdo y el 26% está muy de acuerdo. Sobre desarrollar nuevas estrategias docentes el 1% manifiesta estar nada de acuerdo, el 3% regular, un 17% de acuerdo y el 29% muy de acuerdo. Referente a enfrentar crisis de disciplina el 2% está nada de acuerdo, el 18% regular, el 21% de acuerdo y el 9% muy de acuerdo. En cuanto a manejar cursos numerosos el 8% está nada de acuerdo, 10% poco de acuerdo, 14% regular, 12% de acuerdo, 6% muy de acuerdo. En relación a interactuar con colegas el 2% está nada de acuerdo, 1% poco de acuerdo, 10% regular, 27% de acuerdo, 10% muy

de acuerdo, en lo concerniente a comprender el desarrollo socioafectivo el 1% nada de acuerdo, 1% poco de acuerdo, 6% regular, 19% de acuerdo, 23% muy de acuerdo, en lo que respecta a promover valores transversales el 2% está nada de acuerdo, el 1% poco de acuerdo, el 5% regular, el 21% de acuerdo, y otro 21% muy de acuerdo.

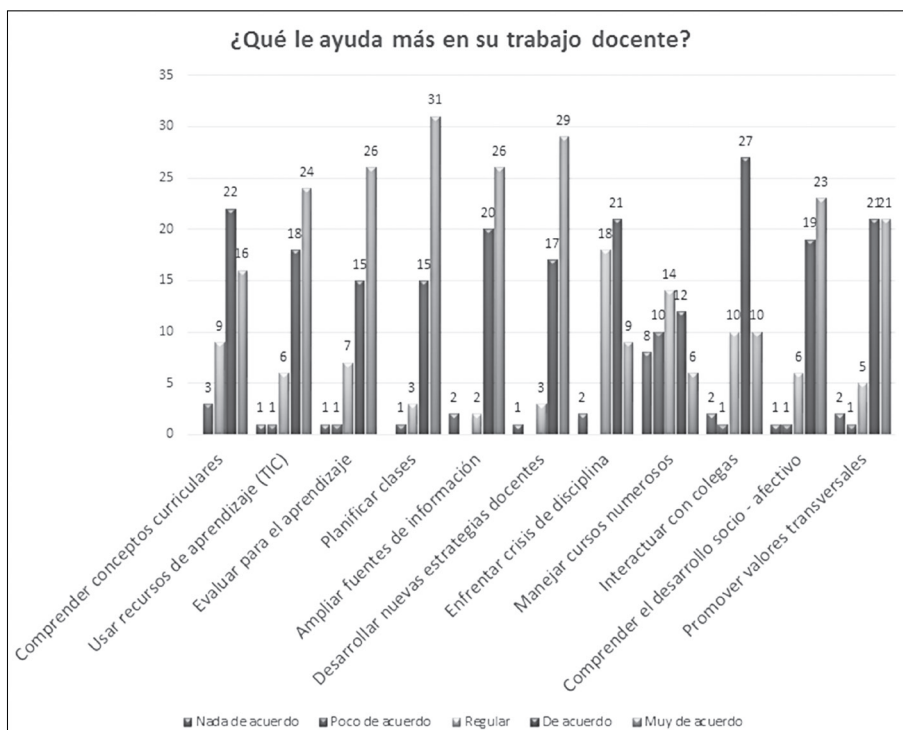


Figura 3. Las categorías que los docentes creen que les ayuda más en su trabajo fueron: con 31% planificar clases, desarrollar nuevas estrategias docentes con 29%, evaluar para el aprendizaje 26% así como ampliar fuentes de información también con 26%. Las categorías en las que están menos de acuerdo, respecto a lo que más les ayuda en su trabajo fueron el 10% interactuar con colegas, el 9% enfrentar crisis de disciplina y el 6% manejar cursos numerosos.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento adaptado de Ávalos et al. (2010), aplicado a los profesores de las diferentes zonas ubicadas según la dirección general del COBACH.

En el Figura anterior se puede observar que, en la categorías de las ideas sobre la profesión docente, los encuestados respondieron con un 17% que el profesor de COBACH es sobre todo un especialista en su materia y esa formación solo se adquiere durante su carrera, el 21% piensa que los aspectos como la autoridad o la capacidad de dirigir al alumnado no se aprenden en un curso de formación, el 14% de los profesores encuestados opinan que antes de ser profesor es necesario adquirir conocimientos profundos de psicología, pedagogía y didáctica específica. El 10% piensa que la principal cualidad del profesor es la vocación docente, pero no se consigue en un curso de formación pedagógica y otro 10% considera que cualquier graduado universitario puede adquirir en un curso de posgrado la formación docente necesaria para enseñar bien. A su vez, entre las categorías más bajas encontramos que solamente el 3% piensa que la formación debe centrarse en aprender a programar la docencia y dominar las técnicas de

comunicación en el aula, otro 3% está de acuerdo con que la formación para el ejercicio de la docencia solo se adquiere con la docencia, y 3% opina que no resulta fácil ser profesor/a de COBACH en la actualidad, sobre todo si te has formado previamente pensando en ejercer otra profesión.



Figura 4. Las ideas que tienen los docentes respecto a su profesión son variadas aunque convergen en varios aspectos como indican los resultados, las ideas con las que están de acuerdo en su mayor porcentaje son en que aspectos como la autoridad o la capacidad de dirigir al alumnado no se aprenden en un curso de formación y con las ideas en las que menos están de acuerdo son con que la formación para el ejercicio de la docencia sólo se adquiere con la docencia y 3% opina que no resulta fácil ser profesor/a de COBACH en la actualidad, sobre todo si te has formado previamente pensando en ejercer otra profesión.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento adaptado de Ávalos et al. (2010), aplicado a los profesores de las diferentes zonas ubicadas según la dirección general del COBACH.

4. Discusión

Pensar y analizar la construcción de identidades hace necesaria la referencia a la propia identidad, dado que las identidades existentes (aunque dinámicas) son condiciones facilitadoras o inhibidoras de las identidades a construir (Lopes, 2007).

La construcción de la identidad docente es un proceso que se construye a lo largo del desempeño de los mismos, pues se prolonga a lo largo de su ejercicio profesional; el análisis y la reflexión de este proceso permite conocer y recuperar información de la realidad en diferentes contextos, en este caso, de los profesores de educación media superior.

El impacto de esta investigación se relaciona directamente con los profesores que están activos y desempeñándose como docentes activos así como los que se incorporan de nuevo ingreso. Es así que, la relevancia de comprender el proceso por el que atraviesan los profesores de educación media superior, en esta región, en la construcción de su identidad es inmensa, ya que constituye un parteaguas para poder conocer como infieren dichos cambios en todos los ámbitos y esferas

de la sociedad y el impacto que tienen en el proceso de construcción de identidad docente, pues será en la medida de la comprensión y análisis de éste, el punto de partida para establecer ciertas pautas, tomarlas como referentes y herramientas para desmenuzar cada parte de este proceso.

De acuerdo a los resultados obtenidos se infiere que la identidad de los docentes va construyéndose a lo largo de su desempeño como tal, aunque hay algunos esquemas que se van modificando.

Los docentes ingresan en esta profesión por variadas razones, todas ellas encaminadas a la educación, llevando implícita una cuestión personal y si bien no se desempeñan en la profesión que adquieren en su proceso de estudios, van adquiriendo la experiencia y conociendo cuáles son sus necesidades de formación. La mayoría de los profesores se encuentran muy motivados en la actualidad, ninguno ha manifestado no estar motivado; además, en ese proceso se van conformando diferentes ideas respecto a la profesión docente, que van dando forma o sentido a las necesidades de formación.

Vezub (2007) menciona que:

La convivencia en el espacio escolar de tareas asistenciales, de cuidado, alimentación y protección de la infancia, junto con las clásicas funciones pedagógicas de enseñanza de las materias escolares, jaquean la identidad docente y plantean nuevos desafíos a su oficio. (p. 21).

Además no debemos perder de vista que el contexto, las condiciones de trabajo y la concepción de sí mismos como actores sociales que tiene responsabilidades pero también necesidades, es muy vasta. Por lo tanto, la construcción de las identidades profesionales de los docentes debe ser pensada desde varios aspectos que van desde lo individual a lo social, estos aspectos son los que se toman como punto de partida en la construcción de la identidad de los docentes, como un proceso de comunicación (de socialización o formación).

El sistema de interacción que influye en ellos y en la conformación de esta identidad va desde el propio profesor, la interacción con sus colegas, con sus propios estudiantes, la organización escolar y los diferentes roles que asume en determinados momentos o situaciones.

5. Conclusión

A partir de lo mencionado, podemos concluir que conocer cómo se construye la identidad docente de los profesores de educación media superior, nivel educativo en el que nos enfocamos, puede favorecer el mejoramiento de la calidad en la educación en general; es fundamental tener en cuenta las inquietudes, reflexiones y críticas que los profesores refieren.

Si se asume que los procedimientos, prácticas educativas y necesidades de formación son procesos urgentes de atender, pueden traducirse en la implementación de prácticas pedagógicas transformadoras.

Asimismo, debemos entender el concepto de identidad docente como “una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente.

La identidad no es algo que se posee sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida” (García, 2010). El proceso de construcción de la identidad docente permite a los profesores recuperar prácticas como la cooperación y el trabajo colegiado, y estas posibilitan fortalecer su desempeño y reconstruir sus propios conocimientos y prácticas cotidianas.

Se deduce entonces que, este proceso de construcción de identidad favorece tanto a los docentes como a la educación, pues podemos encontrar a partir de este análisis propuestas profesionales aquiescentes que respondan a los nuevos retos, desafíos y exigencias a los que se enfrenta actualmente la profesión docente.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C. y Valenzuela, J. (2010). La profesión docente en Chile: políticas, prácticas, proyecciones. Recuperado de www.nucleodocentes.uchile.cl.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 57-86.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I*. Madrid: La sociedad red. Alianza Editorial.
- Evetts, J. (2010). Reconnecting professional occupations with professional organizations: Risks and opportunities. In: J. Evetts & L. Svensson (eds.), *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions*, (pp. 123-144). Göteborg: Daidalos.
- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1), 15-42.
- Gobierno del Estado de Chiapas. (s.f.). Información recuperada del portal del gobierno del estado de Chiapas. Recuperado de <http://www.chiapas.gob.mx/funcionarios/estatal/ejecutivo/cobach>
- Goffman E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*. Argentina: Prentice-Hall.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3), 2-25.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23.

Análisis de las actitudes docentes ante la integración de las TIC en el nivel superior. El caso de la Escuela de Lenguas Extranjeras Campus-III de la Universidad Autónoma de Chiapas*

Fecha de recepción: 17/02/2016
Fecha de revisión: 12/04/2016
Fecha de aprobación: 26/05/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: Avendaño, V. y Avendaño, D. (2016). Análisis de las actitudes docentes ante la integración de las TIC en el nivel superior. El caso de la Escuela de Lenguas Extranjeras Campus-III de la Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista Criterios*, 23(1), 59 - 74.

*Artículo Resultado de Investigación. La investigación fue financiada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH), mediante la dirección de fortalecimiento científico y tecnológico del sistema estatal de investigadores, en el marco del programa de infraestructura académica 2015.

*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México. Correo electrónico: victor.avendano@cesur.edu.mx

**Universidad Autónoma de Chiapas, México. Correo electrónico: douceyusuf@hotmail.com

Víctor del Carmen Avendaño Porras*✉
Dulce Cielo Avendaño Porras*

Resumen

La cuestión esencial de esta investigación fue analizar qué actitudes presentan los docentes ante la integración de las tecnologías en la vida escolar en el nivel superior, y determinar si los enfoques tradicionales mantienen los rumbos que han persistido a lo largo de los años e incluso décadas, a pesar de los profundos cambios que son evidentes en la sociedad del siglo XXI.

Ya que la dimensión actitudinal constituye un elemento clave para la transformación pedagógica, se realizó un estudio exploratorio que ha permitido recuperar diversos datos mediante la adaptación de una escala de actitudes tipo Likert, aplicada a una muestra de la planta docente de tiempo completo y tiempo parcial de una institución de nivel superior en Chiapas. A partir de este estudio se logró analizar e identificar si existe un desajuste actitudinal entre lo que la sociedad demanda de un profesor universitario y su práctica docente. Así, los resultados han demostrado que los docentes atraviesan por plantearse una serie de cuestionamientos cuyas respuestas aportan una información relativa al cambio actitudinal real de ellos frente al uso de las TIC en los contextos educativos, lo cual permite establecer nuevos métodos para adaptar los contenidos y la metodología en este sentido.

Palabras clave: actitud del docente, contexto de aprendizaje, enseñanza superior, formación de docentes, TIC.

Analysis of the teaching attitudes towards the integration of ICT in the higher level; the case of the School of Foreign Languages Campus-III of the Autonomous University of Chiapas

Abstract

The essential question of this research was to analyze the attitudes of teachers to the integration of technologies in school life at the higher level and to determine if traditional approaches maintain the paths that have persisted over the years or even decades, despite the profound changes that are evident in 21st century society.

An exploratory study was carried out, since the attitudinal dimension is a key element for pedagogical transformation; it allowed the retrieval of various data through the adaptation of a Likert-type attitude scale applied to a sample of the full-time and part-time teaching staff of an institution of higher level in Chiapas; therefore, it was possible to analyze and identify if there is an attitudinal mismatch between what society demands from a university professor and their teaching practice. The results have shown that teachers are going through a series of questions, whose answers provide information on their actual attitudinal change in relation to the use of ICTs in educational contexts, which lets us establish new methods for adapting content and methodology in this regard.

Key words: teaching attitude, context of learning, higher education, teacher training, TIC.

Analise das atitudes de ensino para a integração das TIC no nível superior. O caso da Escola de Línguas Estrangeiras Campus-III da Universidade Autónoma de Chiapas

Resumo

A questão essencial desta pesquisa foi analisar as atitudes dos professores para a integração das tecnologias na vida escolar no nível superior e determinar se as abordagens tradicionais mantêm os caminhos que persistiram ao longo dos anos ou mesmo décadas, apesar das profundas mudanças que são evidentes na sociedade do século XXI.

Foi realizado um estudo exploratório, uma vez que a dimensão atitudinal é um elemento chave para a transformação pedagógica que permitiu a recuperação de vários dados através da adaptação de uma escala de atitude de tipo Likert aplicada a uma amostra do pessoal docente de tempo integral e tempo parcial de uma instituição de nível superior em Chiapas; portanto, foi possível analisar e identificar se há um desajuste atitudinal entre o que a sociedade exige de um professor universitário e sua prática de ensino. Os resultados mostraram que os docentes passam por uma série de perguntas, cujas respostas fornecem informações

sobre a mudança real de atitude em relação ao uso das TIC em contextos educacionais, o que nos permite estabelecer novos métodos de adaptação de conteúdo e metodologia a este respeito.

Palavras-chave: ensino atitude, contexto de aprendizagem, ensino superior, formação de professores, TIC.

1. Introducción

Mucho se habla de que los países de primer mundo y en vías de desarrollo ponen toda su atención en invertir en la infraestructura tecnológica de la educación de sus naciones, incluso países con un desarrollo económico deprimido intentan incluirla, aunque sin tomar en cuenta todos los factores que la inclusión de la tecnología en los salones de clase necesitan. Sin embargo, los países en vías de desarrollo son los que menos toman en cuenta estos factores, y es más difícil visualizar las ventajas de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los salones de clase.

Las TIC asumen un papel cada vez más importante en la educación y deberían ser consideradas desde el momento en el que se diseñan los currículos y las estrategias pedagógicas, e implementarlas en las aulas para que así los alumnos puedan construir aprendizajes y competencias.

La inclusión de la tecnología en la educación ineludiblemente cambia el paradigma pedagógico pero a pesar de que las recomendaciones de la UNESCO son claras en relación a la fusión de las TIC en la tarea docente (2004), pareciera que este proceso de integración ha sido lento y disímil; produciendo una brecha significativa, pues las TIC han sido adoptadas con mayor soltura en el ámbito escolar administrativo que en la práctica docente.

La reforma reciente de la educación básica, puede representar algo similar para la universidad en un futuro cercano. En la actualidad el tema clave en la innovación y la transformación educativa es la actitud del docente ante una taxativa forma de cultura.

Desde esta visión, en el análisis de las actitudes concurren tres categorías que habrán de analizarse durante el proceso de esta investigación:

1. La afectiva: en la que están presentes una sucesión de peculiaridades que se corresponden con varias medidas de éxito en los estudiantes y su relación con las TIC; entre ellas se observa:

- La organización de las clases y la comunicación del profesor.
- La desenvolvura con que el profesor enseña los contenidos.
- La capacidad del profesor para provocar el interés de los estudiantes y el estímulo a la motivación para el estudio, mediante expresiones de entusiasmo.
- La instauración de tratos positivos con los alumnos.

Un análisis cuidadoso sobre estas características es de importancia, puesto que constituyen dimensiones afectivas de la enseñanza.

2. La conductual: incluye las costumbres y hábitos previos de los docentes en relación al uso y adaptación de las TIC y revelará lo que estos deberían de practicar.

3. La cognitiva: trata sobre tener ideas novedosas, maniobrar conocimientos e intervenir sobre varias cosas a la vez. Si la organización del docente proporciona las oportunidades y los medios necesarios para que sus estudiantes desarrollen sus actividades académicas plenamente.

En resumen, se aborda la cuestión actitudinal de los profesores desde la comprensión de los procesos de su trabajo, así como el análisis del contexto en el que se desenvuelven.

Las instituciones universitarias poseen atributos distintos entre sí, que no permiten trasladar las conclusiones emanadas de un caso de estudio hacia otros ambientes, lo que prueba la necesidad de más investigación; no obstante pueden dar indicios sobre lo que pasa y así plantear soluciones; por lo que un análisis como el que se propone puede ser de ayuda y un buen punto de partida para el caso estudiado.

Éste es el sentido de la investigación sobre las actitudes docentes ante la integración de las TIC en el nivel superior, puesto que se pretendió analizar los componentes afectivos, conductuales y cognitivos en relación con el papel de las TIC en el nivel Superior y las necesidades de formación derivadas de tornar al estudiante universitario en el centro de la enseñanza y del cómo éstas actitudes pueden apoyar las nuevas formas de enseñar en la Universidad.

El impacto actual de las TIC en el mundo educativo, manifiesta el contexto en el que se halla la sociedad, con unas impetraciones crecientes en la usanza de las tecnologías, un cambio apresurado en las diversas ideas relativas a la productividad en el mundo laboral con el uso de las tecnologías, y con una variación en la forma de vida, e inclusive en el ocio, dada la presencia creciente de las TIC.

Este impacto muestra la importancia y la necesidad de una educación inherente al uso de las TIC, tanto para alcanzar competencias elementales en la práctica laboral en un mundo global y competitivo, como para una alfabetización digital que facilite el uso de las herramientas tecnológicas en la vida diaria.

Actualmente, desde el trabajo hasta los tiempos de entretenimiento se hallan inmersos en el uso de las TIC, por lo que su impacto se estudia desde diversas disciplinas y contextos en todo el mundo; uno de los más típicos es el campo de la educación, pues las TIC se han habituado de forma progresiva pero segura en este ámbito.

Dar respuesta a la exigencia académica de generalizar el uso de las TIC en el aula es una de las motivaciones centrales para estudiar la actitud de docente universitario -visto como un mediador-, principalmente a través de sus cualidades pedagógicas hacia las TIC, pues son componentes que afectan claramente el proceso y la calidad de la enseñanza y de ahí, la importancia de analizar y tomar conocimiento sobre ellas; ya que el docente en su papel

de asesor y tutor motiva y provoca, a través de su ejemplo, el uso de dichas herramientas como andamio en el proceso de construcción del conocimiento y aprendizaje.

Además, las actitudes, al igual que el propio proceso de aprendizaje, no son estáticas, sino que se transforman y se pueden ver perturbadas o reformadas a lo largo del tiempo, influenciadas por personas, prácticas y contenidos (Herdina y Jessner, 2002; Adegbija, 1994).

Las actitudes constituyen una pieza imprescindible en el mundo académico y consuman funciones primarias, puesto que se pueden medir con alto grado de fiabilidad y validez, además de que son de gran provecho cuando se trata de pronosticar la conducta.

Este papel importante es el que llevó a plantear el análisis sobre las actitudes docentes ante las integración de las TIC en el nivel superior en la Escuela de Lenguas Extranjeras, Campus-III de la Universidad Autónoma de Chiapas, lo cual permitió analizar qué componentes determinaban y puntualizaban dichas actitudes, buscando la manera de ver cómo hacer uso de esta información para suscitar la usanza transversal y prolongable de dispositivos digitales más seguros y encausados en el uso de las TIC.

Las actitudes

El concepto de actitud es debatido en el ámbito académico, ya que, como citan Martínez, Villamil y Peña (2006) es más factible medir las actitudes, que precisarlas conceptualmente.

Myers (2005, cita a Olson y Zanna, 1993), quienes puntualizan que las actitudes son definidas en conjunto, como las respuestas favorables o no hacia algo, mismas que se reflejan en opiniones, emociones o tendencias ideológicas.

Hollander (1978) por su parte, manifiesta que las actitudes son apreciaciones sobre personas, cosas o hechos; además, que en tanto que rigen la conducta, poseen cualidades motivacionales y estas pueden ser particulares a cada individuo o a grupos sociales.

El vocablo -actitudes- se emplea para representar nuestra evaluación sobre prácticamente cualquier aspecto del mundo social. Fazio y Roskos-Ewoldson (1994), y Martin y Tesser (1996), indican que en tanto que poseamos reacciones positivas o negativas hacia doctrinas, individuos, grupos sociales y cosas, las actitudes se podrán reflejar en la conducta del individuo.

Por su parte, Manassero, Vázquez y Acevedo (2001), manifiestan que la actitud es un concepto que analiza la categoría de los valores, y por eso se torna en el componente central de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior permite suponer que las actitudes intervienen de forma concluyente sobre nuestra inclinación individual, manifestándose en emociones, evocaciones, credos y acciones, entre otros elementos, como parte de la interacción con otros individuos.

Antecedentes

El presente reporte de investigación se centra en el análisis de las actitudes como una disposición aprendida que involucra sentimientos, procesos cognitivos y elementos conductuales.

Existen estudios que abordan el papel del docente ante la aplicación de las TIC en el aula, algunos de ellos se centran en el docente, otros en sus conocimientos y opiniones; en el caso que nos compete, se trata de analizar la reacción actitudinal que los docentes tienen ante la integración de las TIC en el nivel superior.

En sus estudios sobre el impacto de las TIC en la educación, Pelgrum (2001) identifica que docentes de 26 países describen que 2 de las dificultades más importantes en la integración de TIC corresponden a la influencia de los procesos del pensamiento y habilidades prácticas del docente; lo anterior se ajusta con lo expuesto por Sánchez (2002), en un estudio mixto, a nivel superior, al señalar que los docentes de la Universidad de Guadalajara “se sienten desfasados” de conocimientos sobre el uso de las TIC, en comparación a sus estudiantes.

Con base en lo anterior se resalta la importancia de realizar este tipo de estudios, pues en los anteriores se identifica un número importante de docentes (40%) que no consideran necesario el uso de TIC para la enseñanza de su asignatura (Orellana, Almerich, Belloch y Díaz, 2004 Riascos-Erazo, Quintero-Calvache y Ávila-Fajardo, 2009), lo cual los sitúa con una actitud de apatía ante el impacto de las TIC.

Por su parte, Gülbahar (2008), Tamboura (2010); y Silva y Astudillo (2012) concuerdan en señalar la problemática de la falta de instrucción docente; misma que manifiesta la necesidad de actualizar al docente en los dominios del uso de las TIC.

Objetivo de investigación

Debido a la importancia que tiene el conocer cuáles son las actitudes que los docentes presentan respecto a la integración de las TIC, se planteó el siguiente objetivo de investigación: Recuperar información acerca de las actitudes que refieren tener los profesores de la facultad de lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, en su ámbito de desempeño.

2. Metodología

La generalidad de las investigaciones sobre análisis de actitudes utiliza cuestionarios, entrevistas y escalas. De estos métodos usados el que posee mayor importancia científica por ser el más asimilado, establecido, diferenciado y usado, es el de las escalas (Torgerson, 1958; Morales, 2000; Morales, Urosa y Blanco, 2003).

Las escalas son distintas tanto en su configuración como en su construcción, pero concuerdan en un objetivo: conceder a un sujeto una posición numeral, misma que muestra el valor de la actitud hacia un objeto categórico, en este caso, hacia las TIC (Tejedor, 1984).

Dado que en el contexto de esta investigación se pretendían analizar las actitudes de los docentes ante la integración de las TIC en el nivel superior, se realizó un estudio exploratorio de corte cuantitativo, utilizando la escala construida

por Tejedor y García-Valcárcel (2006), misma que contiene ítems validados y confiables en torno al concepto de “actitud”, como son:

- La perspectiva cognitiva.
- La perspectiva afectiva.
- La perspectiva conductual.

El cuestionario fue aplicado entre octubre y noviembre de 2015 a un total de 83 profesores, de los cuales 12 son de tiempo completo, 25 de medio tiempo y 46 de asignatura.

La investigación se llevó a cabo en dos momentos:

1. Especificar la variable de actitud que va a ser medida.

La variable quedó definida como:

a) Actitud de los profesores universitarios ante el uso de las TIC en su práctica docente.

2. Recogida de información

Con el objeto de llevar a cabo la recogida de información, se preparó el instrumento con los ítems que proponen Tejedor y García-Valcárcel (2006).

Se eligieron a los sujetos mediante un muestreo aleatorio estratificado, en el que se dividió a la población en estratos y se eligió aleatoriamente un número de individuos de cada estrato.

Todos ellos fueron profesores de tiempo completo, tiempo parcial y asignatura de la Escuela de Lenguas C-III de la Universidad Autónoma de Chiapas, en San Cristóbal de las Casas. Los datos que se obtuvieron se descargarán en el programa informático SPSS para su análisis.

El instrumento de recogida de información es un cuestionario de actitudes, válido y fiable, que consta de 30 ítems valorados en una escala tipo Likert, con un rango de respuesta entre 1 y 5:

- 1: Muy de acuerdo.
- 2: De acuerdo.
- 3: Indiferente.
- 4: En desacuerdo.
- 5: Muy en desacuerdo.

Los ítems que integraron el cuestionario tuvieron el propósito de medir las actitudes docentes ante la aplicación de las TIC de los profesores de tiempo completo y tiempo parcial de la Escuela de Lenguas Extranjeras C-III de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Los ítems son claros, valorativos y envuelven un único tópico, el de la aplicación de las TIC en el aula, sin embargo, se agruparon en 4 categorías que intentaron hacer un recorrido por aquellos aspectos que atienden el marco actitudinal de los docentes en relación con las TIC.

Estas categorías responden a los siguientes aspectos:

- La actitud de los docentes ante el cambio metodológico impuesto por el uso de las TIC; respecto a la integración de las TIC en las asignaturas que imparten; en cuanto a la repercusión de las TIC en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- La actitud en cuanto a las necesidades implicadas por el uso de las TIC, como las condiciones de acceso, electricidad, conectividad a internet, entre otros.
- La actitud en cuanto a las condiciones de equipo para el docente y los alumnos; como la existencia, cantidad, calidad y mantenimiento.
- La actitud en cuanto al nivel de conocimiento o capacitación recibida por el docente para el uso de las TIC en general y en particular para el acceso a paquetería para necesidades didácticas específicas y software especializado utilizable en el aula.

3. Resultados

Los datos obtenidos mediante la integración del instrumento aportan un resultado empírico favorable para el análisis de las actitudes docentes ante la integración de las tecnologías de la información y comunicación en el nivel superior.

Para el análisis de este estudio se han considerado los datos más relevantes y que aportan información pertinente para el objetivo planteado, cabe mencionar que se han descartado algunos datos que se consideraron menos relevantes, aunque no menos importantes, sin embargo, los ejes a los que hacemos referencia en este informe han sido seleccionados para darle una cobertura a la descripción y análisis respecto a las opiniones de los encuestados.

En los resultados obtenidos derivados de la aplicación del instrumento referido encontramos lo siguiente:

En la primera Figura se muestran los resultados obtenidos a partir de la pregunta: ¿considera que las TIC son muy importantes para la enseñanza en el momento actual?, la mayor parte de los encuestados respondieron eligiendo las tres primeras opciones de respuesta que fueron: muy de acuerdo, de acuerdo e indiferente, por lo cual se infiere que los profesores creen que la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza se hace cada vez más necesaria.

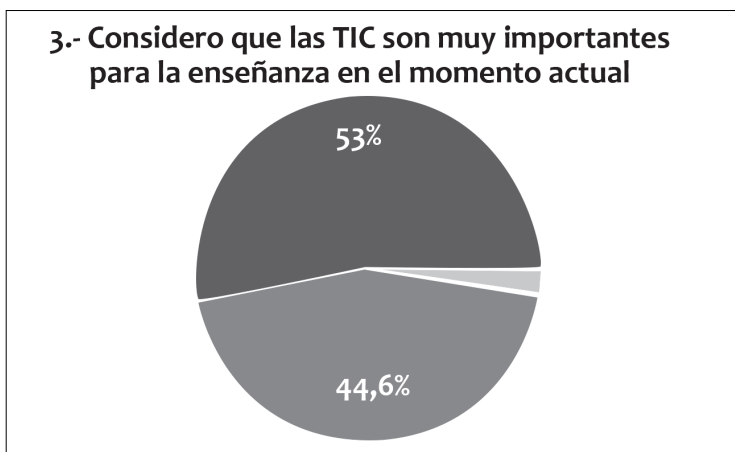


Figura 1. Se presenta la pregunta número 3, sobre la importancia de las TIC en la enseñanza actual. Cabe resaltar que ningún profesor se mostró en desacuerdo con la aseveración; por el contrario el 53% respondió estar muy de acuerdo mientras que el 44.6% de acuerdo.

Fuente: Resultados obtenidos de la aplicación del instrumento con los ítems propuestos por Tejedor y García-Valcárcel (2006), a los profesores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

En la Figura 2 se representa la opinión que tienen los profesores con diferente carga académica, respecto al esfuerzo que tienen que hacer para actualizarse y aprovechar las posibilidades didácticas de las TIC, en la cual rescatamos que el 53% de los profesores están muy de acuerdo con dicha hipótesis mientras que el 45.8% manifiesta estar de acuerdo y solamente el 1.2% se mantiene indiferente.

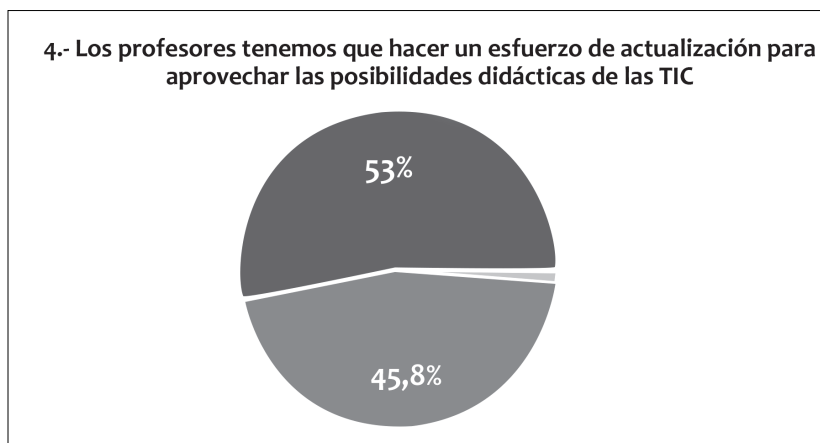


Figura 2. Se observa que el 53 % de los profesores están muy de acuerdo con hacer un esfuerzo para actualizarse y aprovechar las posibilidades didácticas de las TIC en tanto el 45.8 % se manifiesta de acuerdo.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento con los ítems propuestos por Tejedor y García-Valcárcel (2006), a los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Como se observa en la Figura 3 y respecto al enunciado “las TIC sólo sirven para adornar la docencia” se obtuvo que el 95% de los profesores están en desacuerdo, mientras que solamente un 5% opinan estar de acuerdo o indiferentes.

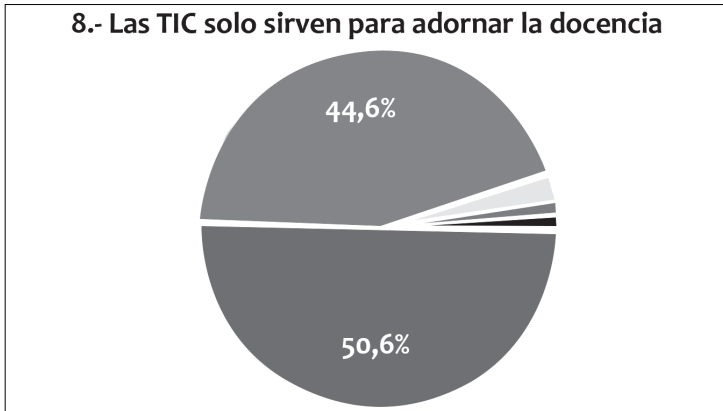


Figura 3. Se observa que más del 95% de los profesores están en desacuerdo con la aseveración de que las TIC solo sirven para adornar la docencia.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento con los ítems propuestos por Tejedor y García-Valcárcel (2006), a los profesores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

El 98% de los profesores encuestados respondieron, como se muestra en la Figura 4, que están en desacuerdo con que las TIC son entorpecedoras para el proceso educativo, una mínima parte, aproximadamente un 2% se demuestra indiferente y ninguno de ellos está de acuerdo con que las TIC entorpezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

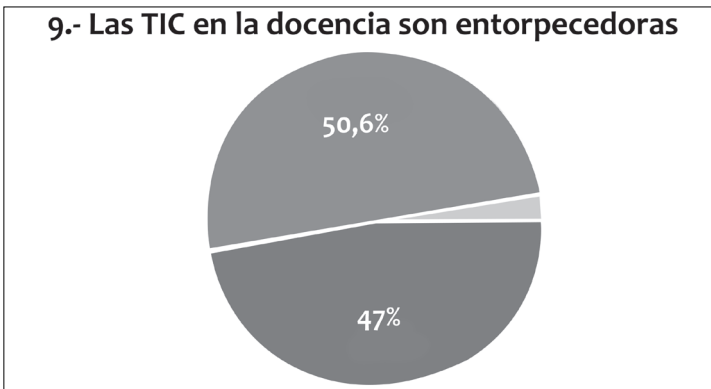


Figura 4. Se observa que más del 98% de los profesores están en desacuerdo con la aseveración de que las TIC en la docencia son entorpecedoras, de la misma forma encontramos que solamente un 2% son indiferentes frente a esta afirmación.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento con los ítems propuestos por Tejedor y García-Valcárcel (2006), a los profesores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

En la Figura 5 se han estructurado los porcentajes de respuesta que describe como los profesores creen que la incorporación de las TIC transformará la práctica docente, pues más del 75% cree que la implementación de los recursos tecnológicos pueden tener una influencia positiva en dicha práctica, al manifestarse en desacuerdo con la afirmación: “Tiene poco sentido creer que las TIC van a cambiar la docencia”; el 12% se declaró indiferente y solamente un 11% concuerda con que no tiene un impacto en este cambio.

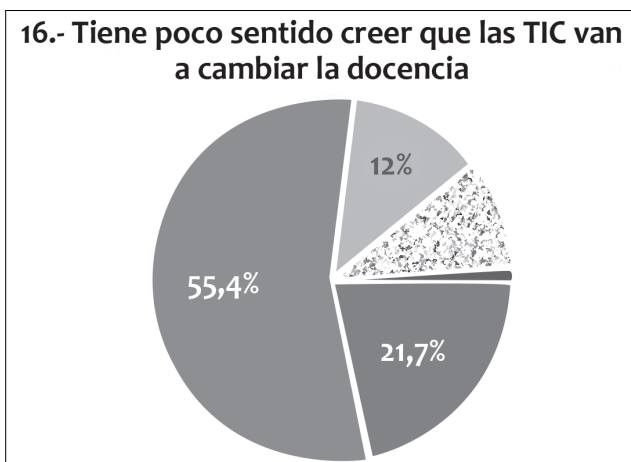


Figura 5. Este gráfico demuestra que el 11% de los profesores opinan que tiene poco sentido creer que las TIC van a cambiar la docencia, mientras un 12% se mostró indiferente y más de 75% en desacuerdo.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento con los ítems propuestos por Tejedor y García-Valcárcel (2006), a los profesores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

La Figura 6 recupera los porcentajes obtenidos de las respuestas de los educadores, se trata de la disponibilidad que tienen frente a la actualización, aprendizaje y posibilidades que aportan las TIC en la enseñanza; la mayor parte, el 99%, reconoció estar de acuerdo y muy de acuerdo y solamente el 1% se declaró indiferente.

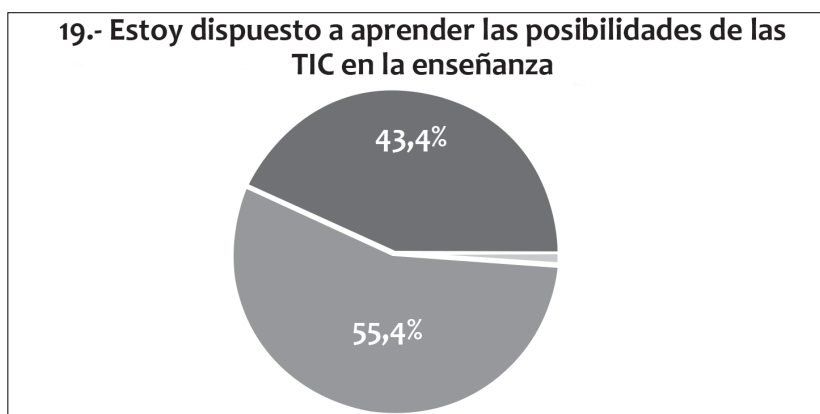


Figura 6. En este gráfico se observa que prácticamente todos los profesores están dispuestos a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanza, pues el 55.4% manifestó estar de acuerdo con esa aseveración mientras que el 43.4% está muy de acuerdo con ello, el 1% restante se declara indiferente ante ello.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento con los ítems propuestos por Tejedor y García-Valcárcel (2006), a los profesores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

A continuación, en la siguiente representación se puede observar que las actitudes fueron diversas cuando se preguntó a los catedráticos respecto a su preocupación por utilizar a las TIC en su práctica docente, pues al 34.9% le

preocupa la utilización de las TIC en el futuro, pues respondieron estar muy de acuerdo; el 26.5 % son indiferentes, el 18.1% está de acuerdo con esta expectación, empero 18.1% de los profesores no están preocupados pues respondieron estar muy en desacuerdo con esta formulación.

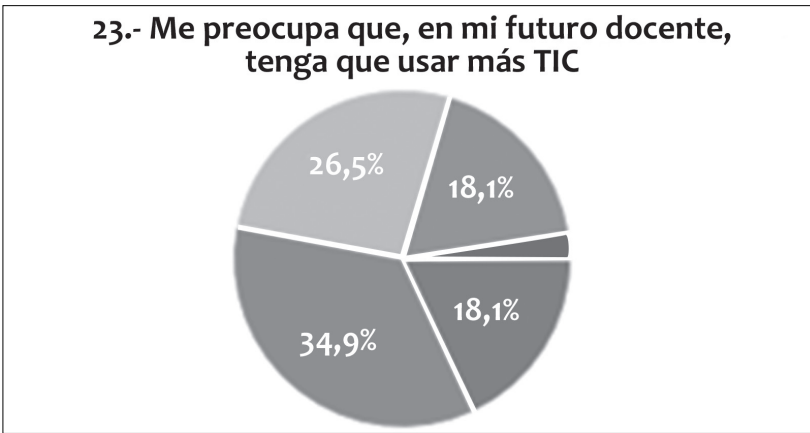


Figura 7. Como puede observarse en este gráfico a más del 20% de los profesores les preocupa que en el futuro tenga que usar más TIC, mientras que más del 26% se mostró indiferente y al 53% no le preocupa el uso de las TIC.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento con los ítems propuestos por Tejedor y García-Valcárcel (2006), a los profesores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Como se observa en la Figura 8 más del 30% de la muestra exponen que están muy de acuerdo, con que las TIC proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para comunicarse con los estudiantes, pero más de la mitad de los encuestados, un 54.2% están solamente de acuerdo, un 12% se demuestra indiferente y el resto no está de acuerdo.



Figura 8. En este gráfico se muestra que más del 85% de los profesores piensan que las TIC proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para comunicarse con los estudiantes; mientras que solo un 2.5% cree lo contrario y un 12% se muestra indiferente.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento con los ítems propuestos por Tejedor y García-Valcárcel (2006), a los profesores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

En relación a que el uso de las TIC ayuda al docente a realizar un mejor papel como profesor, como se observa en la siguiente Figura, se obtuvo que el mayor porcentaje, 54.2%, está de acuerdo, el 32.5% muy de acuerdo y el resto piensan que la implementación de las TIC no contribuyen a la mejora en el desempeño docente.

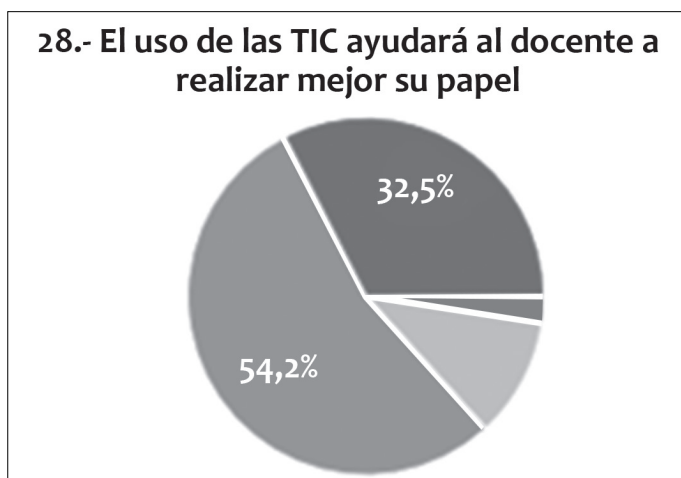


Figura 9. En este gráfico se observa que más del 86% de los profesores piensan que las TIC ayudan al docente a realizar un mejor papel.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento con los ítems propuestos por Tejedor y García-Valcárcel (2006), a los profesores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Por último, en la Figura 10, se demuestra que el 55.4% de los profesores están en desacuerdo con que sus clases perderán eficacia con la incorporación de las TIC, así mismo el 39.8% están muy en desacuerdo, y la mínima parte de los encuestados creen que con la incorporación de las TIC sus cátedras serán menos eficaces.

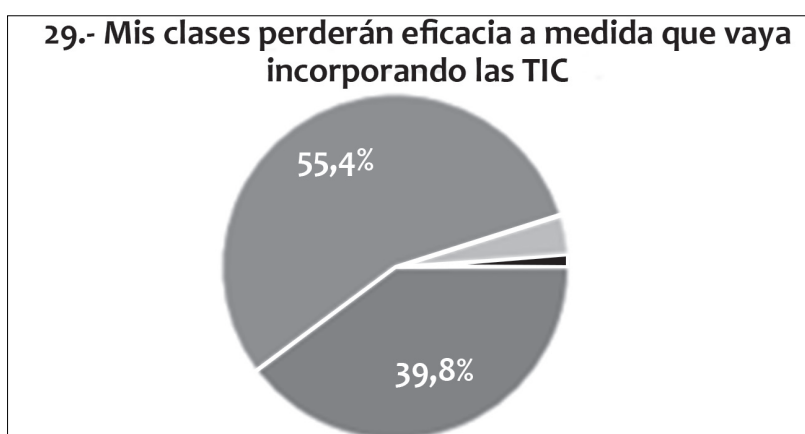


Figura 10. En este gráfico se observa que más del 95% de los profesores están en desacuerdo con la aseveración de que sus clases perderán eficacia a medida que incorpore TIC.

Fuente: resultados obtenidos de la aplicación del instrumento con los ítems propuestos por Tejedor y García-Valcárcel (2006), a los profesores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

4. Discusión

La medición de actitudes permitió conocer cuáles son las condiciones, en términos actitudinarios, que revela tener el profesorado, así como establecer y determinar las necesidades que se proyectan a partir de los resultados.

Los sentimientos, procesos cognitivos y conductuales son elementos que están ligados a las actitudes que tienen los profesores del nivel superior frente a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica docente.

A partir de los datos obtenidos encontramos que los profesores encuestados poseen actitudes positivas respecto al uso de las TIC; es decir, hay una actitud optimista hacia el uso de las TIC en el contexto educativo, por lo que sería recomendable aprovechar la presencia de actitudes positivas en los docentes como elementos que pueden proveer su inclusión en el contexto de la Universidad, así como desplegar acciones para beneficiar el acceso y la periodicidad de uso de las TIC por parte de los profesores en la universidad en general y de manera específica en el salón de clases, como una táctica para suscitar actitudes positivas hacia ellas.

Una cuestión de primordial importancia que debemos abordar es la falta de instrucción docente; misma que manifiesta la necesidad de actualizar al docente en los dominios del uso de las TIC, esto inferido a través de las respuestas recuperadas, pues, mientras una mínima parte de la muestra refiere no estar preocupada por la incorporación de las TIC, su uso o conocimiento respecto a la práctica educativa, la mayor parte, aún al no incorporarlas de momento, se demuestran preocupados y con la intención de actualizarse en este tema.

Los resultados fueron los esperados, a pesar de que un porcentaje mínimo de los profesores presenta una actitud negativa respecto a los ítems aplicados, la mayor parte de ellos piensa que la incorporación de las TIC es una necesidad apremiante, todo ello tiene que ver con estos elementos que se han citado anteriormente, los sentimientos, los procesos cognitivos y conductuales e incluso podemos mencionar un elemento más que es la antigüedad, los años de desempeño, pues mientras que algunos tienen una antigüedad más amplia, algunos llevan menos años en servicio.

Estos resultados, entonces, arrojan luz acerca de cómo al conocer la posición de opinión y las actitudes que tienen los docentes respecto al tema que nos compete las TIC, pues como lo mencionan Herdina y Jessner (2002), las actitudes no son estáticas, se transforman y van reformando a lo largo del tiempo, influenciadas por el contexto, por personas, por el desempeño, por momentos histórico sociales actuales y por contenidos en el propio proceso de aprendizaje.

Conocer las necesidades de actualización y cambio de los docentes permite asimismo proponer alternativas para contrarrestar las carencias que manifiestan pero, entonces, ya obtuvimos resultados que además de permitirnos conocer y obtener información relevante nos plantean varias preguntas para continuar con este proceso de investigación como por ejemplo: ¿a partir de una actualización o

capacitación pertinente y continua los profesores tendrán una actitud favorable frente a innovar, aprender y compartir?

Desde la perspectiva técnica, ésta investigación augura el uso de recursos tecnológicos que hacen posible vislumbrar un futuro en el que podrá desarrollar habilidades y competencias afines con la tecnología.

El impacto de esta investigación se relaciona directamente con los profesores aunque también con los estudiantes, pues la reflexión y análisis de las actitudes en cuestión han permitido un acercamiento hacia la información, acerca de la implicación que tienen las tecnologías en el nivel superior. Constituyen un parteaguas para poder conocer como infieren la inclusión de éstas, asimismo conocer los cambios que provocan y el impacto que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Conclusiones

La relevancia de comprender las actitudes de los profesores de nivel superior ante la integración de las tecnologías de la información y la comunicación es inmensa, pues el uso y aplicación de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite establecer nuevos métodos para adaptar los contenidos y la metodología.

Las instituciones de educación superior aún no han incorporado las tecnologías de las información y la comunicación al cien por ciento, pero esta situación está influenciada ciertamente por varios factores como el contexto en donde se encuentran, por los recursos con los que cuentan y si bien, las actitudes de los docentes son positivas y optimistas aún no las incorporan al desempeño profesional.

Sin embargo, desde cierta perspectiva puede mencionarse que la implementación de las TIC en el nivel superior no debiera ser demasiado difícil de implementar y tendría que ser considerado más como una oportunidad para todos los protagonistas del colectivo universitario.

Es deseable, entonces, que los profesionales de la Educación Superior consideren preparar a los estudiantes ofreciéndoles recursos tecnológicos pues eso les ayudará a incluirlos, asimismo como los emplean en la vida cotidiana, en un contexto pedagógico.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Adegbija, E. (1994). *Language attitudes in Sub-Saharan Africa: A sociolinguistic overview* (Vol. 103). Multilingual matters.
- Fazio, R., Roskos-Ewoldsen, D. & Powell, M. (1994). Attitudes, perception, and attention. In: *Social cognition: the basis of human interaction*. Psychology Press.
- Gülbahar, Y. (2008). ICT Usage in Higher Education: A Case Study on Pre-service Teachers and Instructors. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 32-37.

- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Vol. 121). Multilingual Matters.
- Hollander, E. (1978). *Principios y métodos en psicología social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Manassero, M., Vázquez, A. y Acevedo, J. (2001). *Avaluació dels temes de ciència, tecnologia i societat*. Palma de Mallorca: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.
- Martin, L. & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. *Advances in social cognition*, 9, 1-47.
- Martínez, L., Villamil, Y., & Peña, D. (2006). Actitudes favorables hacia la química a partir del enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA). In: *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+ I*.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en Psicología y Educación: construcción de escalas y problemas metodológicos (Measuring attitudes in Psychology and Education: construction of scales and methodological problems)*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morales, P., Urosa, S. & Blanco, B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La muralla.
- Myers, D. (2005). *Surfactant science and technology*. John Wiley & Sons.
- Olson, J. & Zanna, M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 44(1), 117-154.
- Orellana, N., Almerich, G., Belloch, C. & Díaz, I. (2004). La actitud del profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración. *Actas del V Encuentro Internacional Anual sobre Educación, Capacitación Profesional y Tecnologías de la Educación, Virtual Educa*.
- Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & education*, 37(2), 163-178.
- Riascos-Erazo, S., Quintero-Calvache, D., & Ávila-Fajardo, G. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(3), 133-157.
- Sánchez, J. (2002). Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas. In: *Actas VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, RIBIE* (pp. 20-22).
- Silva, J. y Astudillo, A. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. *Revista Iberoamérica*, 4(58). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4557Silva.pdf>
- Tamboura, Y. (2010). Attitudes des enseignants du secondaire face à l'intégration des TIC dans les pratiques de classe: Etat des lieux des écoles concernées par l'Agenda Panafricain en Afrique francophone. *Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), Bamako, Mali. Frantice.net*, (2), 63-71.
- Tejedor, F. (1984). *Análisis de varianza aplicado a la investigación en Pedagogía y Psicología*. Madrid: Anaya.
- Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista española de pedagogía*, 64(233), 21-43.
- Torgerson, W. (1958). *Theory and methods of scaling*. Wiley: New York.

Actitudes creativas de los docentes de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Mariana*

Fecha de recepción: 28/09/2015
Fecha de revisión: 09/02/2016
Fecha de aprobación: 21/03/2016

Ramiro E. Ruales Jurado*✉
Dayra Teresa Realpe Silva**

Resumen

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Ruales, R. y Realpe, D. (2016). Actitudes creativas de los docentes de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Mariana. *Revista Criterios*, 23(1), 75-97.

*Artículo Resultado de Investigación. Hace parte 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 agosto de 2015 en San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

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

**Magíster en Docencia; Especialista en Educación con énfasis en Pedagogía; Licenciada en Educación Preescolar. Docente Investigadora I.U. CESMAG, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: dayrarsi@yahoo.es

Objetivo: Determinar las actitudes y comportamientos creativos del desempeño docente de los maestros en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana de la ciudad de Pasto, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. **Metodología:** investigación mixta (cuali-cuantitativa) con procedimientos descriptivos, interpretativos y de análisis, aplicado a siete docentes y quince estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana, a través del Cuestionario de actitudes y comportamientos creativos en la labor docente. **Resultados:** existen mayores coincidencias en las categorías de: promoción de la integración del grupo y flexibilidad de sus posturas, y hay mayor diferencia entre las categorías de independencia de pensamiento y afectivo motivacional. **Conclusiones:** se infiere la orientación de las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes desde el desempeño docente a partir de la dimensión afectiva motivacional.

Palabras clave: actitudes y comportamientos, creatividad, desempeño docente.

Creative attitudes of the teachers of the Bachelor's Degree of Pre-school Education of Universidad Mariana

Abstract

Objective: To determine the creative attitudes and behaviors of the teaching performance of the teachers in the program of Bachelor in Preschool Education of the Mariana University of the city of Pasto, to improve the teaching and learning processes. **Methodology:** mixed (qualitative-quantitative) research with descriptive, interpretive and analysis procedures, applied to seven teachers and fifteen students of the Bachelor's Degree in Pre-school Education of the Mariana University, through the Questionnaire of creative attitudes and behaviors in teaching work. **Results:** there are greater coincidences in the categories of: promotion of group integration and flexibility of their positions, and there is greater difference between the categories of independence of thought and affective motivation. **Conclusions:** it is inferred the orientation of the pedagogical strategies for the development of the creativity in the students from the educational performance from the affective motivational dimension.

Key words: attitudes and behaviors, creativity, teaching performance.

Atitudes criativas dos professores do Bacharel em Educação Pré-Escolar da Universidade Mariana

Resumo

Objetivo: Determinar as atitudes e comportamentos criativos do desempenho docente dos professores no programa de Bacharelado em Educação Pré-Escolar da Universidade Mariana da cidade de Pasto, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. **Metodologia:** pesquisa mista (qualitativo-quantitativa) com procedimentos descritivos, interpretativos e de análise, aplicada a sete professores e quinze alunos do Bacharelado em Educação Pré-Escolar da Universidade Mariana, através do Questionário de atitudes e comportamentos criativos no trabalho docente. **Resultados:** há maior coincidência nas categorias de: promoção da integração grupal e flexibilidade de suas posições, e há maior diferença entre as categorias de independência de pensamento e motivação afetiva. **Conclusões:** inferiu-se a orientação das estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da criatividade nos alunos a partir do desempenho educacional a partir da dimensão afetiva motivacional.

Palavras-chave: atitudes e comportamentos, criatividade, desempenho docente.

1. Introducción

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 Gonzáles (1981), quien estudia la creatividad en el escenario educativo y quien 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.

Igualmente, es preciso indagar sobre comportamientos que puedan definir el perfil del docente, si se tiene en cuenta lo descrito por Torrance (1970, citado por Klimenko, Arango, Restrepo & Montaña, 2014), quien plantea que el profesor ideal creativo debe tener unos rasgos comportamentales que muestre tener sensibilidad, ser recursivo y flexible, sin darle mucha importancia a las evaluaciones memorísticas, demostrar respeto a sus estudiantes y tratarlos como personas únicas. Otro autor que habla de la creatividad, en función de comportamientos es Keneller (1965), en su libro *El arte y la ciencia de la creatividad*, donde establece que el docente debe fomentar en sus estudiantes la originalidad, la inventiva, la necesidad de preguntar, la autodirección y la percepción sensorial. De ahí que, en esta investigación se hable de la creatividad en la práctica docente en función de actitudes y comportamientos.

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 de Carrillo (2004) en su ensayo “Creatividad, Innovación y Cambio Educativo”, quien realiza un análisis crítico acerca de la necesidad imperiosa de reconstruir la praxis pedagógica de manera que pueda estimular el desarrollo de las potencialidades creadoras de los individuos, despertando su sensibilidad a través de la imaginación y la inventiva.

Por esta razón, en este contexto de cambios y globalización, resulta particularmente valioso indagar sobre la creatividad docente conceptualizada como una competencia idónea que se desarrolla en el contexto institucional universitario, reflejado en el desempeño docente con la incorporación de nuevos contenidos, métodos, estrategias y medios de difusión del conocimiento, junto con la realización de proyectos, en los procesos de gestión, en la motivación a los estudiantes, entre otros; siendo la creatividad necesaria en las actividades humanas, especialmente en las educativas, porque permite el desarrollo de aspectos cognoscitivos, afectivos y motivacionales importantes para el desempeño efectivo de los docentes, quienes al ponerla en práctica permitirá 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 universitaria 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 y resolver los problemas y proponer mejoras, es decir, con innovación. Tal y como lo expresa De La Torre (1993), quien describe al profesor universitario como un profesional innovador y creativo que domina un contenido formativo con unas estrategias didácticas, que hace posible generar entusiasmo en los estudiantes para que aprendan, siendo esto una clave para que el docente actúe en el ámbito universitario.

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. El profesorado se comprometerá con la docencia, cuando la perciba y valore con sentido de proyecto formativo, como un desafío de investigación, creación y reflexión crítica a sus propias prácticas, integrando procesos de autorregulación y autoevaluación como herramientas para diseñar y conducir, esta será una nueva forma de construir y hacerle frente a la realidad social, en un mundo de la súper complejidad, los docentes como líderes creativos, serán, los impulsores y dinamizadores de estos nuevos entornos, que demandarán nuevas formas de conocer, aprender, educar, trabajar, vivir y convivir en el nuevo siglo.

Y finalmente, otra de las razones que justificaron esta investigación es que si bien la creatividad como tema de investigación ha sido ampliamente abordada hace largo tiempo, desde diversas áreas (Alencar y Martinez, 1998; Csikszentmihalyi, 1998; Gardner, 1998; Simonton, 1975; Sternberg, 2002; Torrance y Myers 1976; Vecina, 2005), la investigación de la creatividad en la práctica de los docentes en la educación superior no lo ha sido tanto, de ahí la importante de indagar sobre este tema y poder explicar en particular, cuáles son las actitudes y comportamientos vinculadas a la creatividad en la práctica docente de un grupo de profesores de la educación superior, en un programa académico modalidad a distancia para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana.

2. Metodología

La investigación se inscribe dentro del paradigma mixto (cuali-cuantitativo), donde se indaga sobre la creatividad en el desempeño docente para establecer las actitudes y comportamientos asociados a ella, desde su propia mirada y percepción, a través de la observación de los estudiantes, teniendo en cuenta que las personas tienen distintas formas de manifestar la creatividad, a su manera, única, irrepetible e irremplazable.

La investigación se apoyó en las técnicas estadísticas, con la encuesta y el análisis estadístico de datos secundarios. Aquí lo importante fue construir un conocimiento lo más objetivo posible, deslindado de posibles distorsiones de información que puedan generar los sujetos desde su propia subjetividad, en este caso relacionado con las percepciones de los estudiantes y docentes, a las que se les da un calificador tipo Likert. Desde el aspecto cualitativo, permitió al investigador tener una comprensión más global e integradora de la realidad en los

procesos de enseñanza, pues se buscó entender en los maestros sus creencias, decisiones, aspiraciones y acciones que demuestren sus posibilidades creativas, donde las nuevas creencias llevan consigo nuevos comportamientos y formas de captar la realidad. Cuando se es consciente de esta realidad, surge la magia de la comprensión del comportamiento humano que es propia de la investigación cualitativa. Al respecto, Briones (1994) expresa que toda investigación es un proceso de creación de conocimiento sobre la realidad, la cual está constituida por la interrelación social y los múltiples procesos que en ella se dan.

El método es una forma característica de investigar, determinada por la intención sustantiva y el enfoque que lo orienta, por esta razón, de acuerdo a los objetivos de investigación tiene un método descriptivo, interpretativo y de análisis sobre diversos aspectos que involucran la realidad del aula de un grupo social de docentes de educación superior del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana.

El enfoque de investigación utilizado fue el histórico hermenéutico porque maneja una teoría generalizada de la interpretación del sentido, trata de ubicar la práctica personal y social a partir de un proceso histórico para orientar la práctica actual. Con respecto a la comprensión es una reflexión del sentido de la acción humana, distinción entre lo que se dice (sentido común); lo que se ha dicho y lo que se quiere decir (Agreda, 2004).

Población y muestra (unidad de análisis y unidad de trabajo). Se realizó un muestreo no probabilístico intencionado o por conveniencia, debido a la decisión del investigador, ya que conoce la población y las características necesarias para seleccionar la muestra o unidad de trabajo. Se tuvo en cuenta como unidad de análisis a los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana, siendo escogidos como unidad de trabajo a 7 docentes que orientan a 15 estudiantes de quinto NTF (Nivel de Trabajo Formativo) que reciben clase en la ciudad de Pasto y quienes aceptaron participar de la investigación respondiendo el cuestionario.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información. Se utilizó como técnica de recolección de información, una encuesta dirigida a 7 docentes y 15 estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Preescolar, a través de un cuestionario estructurado con escalas de calificación o nominaciones en torno a las actitudes y comportamientos asociados a la creatividad del docente de tipo Likert; las consignas se extrajeron de autores como: González (1981), Kay-Cheng (2000), De La Torre (2003), Rodríguez (1990), Cropley (1999), Menchen (2009), Mena, Vizcarra y Sepúlveda (2004), quienes conocen y tienen una visión ajustada sobre lo que es la creatividad docente a través de sus investigaciones y los escritos que han realizado al respecto.

A partir de los conceptos de los autores antes mencionados, se establecieron los componentes del cuestionario con cuatro puntos nominales de convergencia relacionados con la potenciación de la independencia del pensamiento del estudiante, promoción de la integración al grupo de trabajo, la manifestación de flexibilidad en relación a sus propias posturas y la afectiva motivacional; a partir de los planteamientos de los autores antes citados, se llega a comprender

que los docentes poseen un potencial creativo y lo expresan mediante las diferentes formas aprendidas en su rol como docente donde la creatividad tiene diversas manifestaciones. El instrumento denominado: Cuestionario de actitudes y comportamientos creativos en la labor docente, es un instrumento de autorreporte diseñado por el investigador para medir las auto percepciones de los docentes con respecto a sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad, constituido por una pregunta abierta, diez preguntas para cada componente, las que en conjunto suman un total de cuarenta preguntas de selección única. Entre las ventajas del instrumento está su fácil comprensión y bajo costo al ser un instrumento de lápiz y papel. De acuerdo con las orientaciones sobre la validez de constructo (Hernández, Fernández y Baptista, 1997), se realiza la validación con prueba piloto, entendiendo de antemano que el proceso de validación de un constructo está vinculado a la teoría, la cual fue desarrollada con el primer objetivo, y donde el constructo es una variable media y que está inmersa en una teoría o esquema teórico.

En segunda instancia se aplicó un cuestionario a 15 estudiantes de quinto NTF del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar Modalidad a Distancia, para indagar sobre las prácticas pedagógicas creativas reflejadas en las actitudes y comportamientos de sus docentes durante el proceso pedagógico y de tutoría, el cual está conformado por una pregunta abierta, diez preguntas para cada componente, que en su conjunto suman un total de 40 preguntas de selección única.

3. Resultados

Para la identificación de las características y categorías de la creatividad asociadas a las actitudes y comportamientos en la labor docente, se realizó una búsqueda sobre estudios que han abordado el tema de la creatividad y educación que luego de consultar bases de datos como: 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), se llegó a la definición de conceptos para la construcción de cuatro categorías orientadas al ser, saber y hacer del maestro creativo; teniendo en cuenta, que para el ser debe existir la flexibilidad en las posturas y lo afectivo motivacional; para el saber se debe promover el pensamiento independiente y en el hacer se debe integrar al grupo a través de la aplicación de variadas metodologías, constituyéndose en la base para la construcción de la encuesta aplicada a docentes y estudiantes.

Es así que, para desarrollar la investigación, se utilizó un cuestionario tipo Likert para determinar la auto percepción de los docentes y de los estudiantes del Programa de Preescolar aplicada de manera presencial. Los ítems, que conforman la prueba, brindan la posibilidad al docente y al estudiante, de contestar de una manera clara, precisa, personal y profesional, a través de calificadores tipo Likert, con parámetros como: nada, un poco, bastante o totalmente, donde cada uno tiene un puntaje correspondiente de 0, 1, 2 y 3, respectivamente, valores que facilitan el análisis estadístico.

Se llevó a cabo la aplicación del cuestionario, con previa autorización o consentimiento informado sobre la participación en la investigación, dando

cumplimiento al segundo objetivo relacionado con determinar desde la percepción de los estudiantes y de los docentes las actitudes y comportamientos que promueven la creatividad en la labor docente de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Mariana, cuyos resultados se describieron cuantitativamente a través de tablas y gráficos de descripción porcentual de las preguntas cerradas, iniciando con las respuestas de los estudiantes y luego los docentes; y cualitativamente con las respuestas de la pregunta abierta a través de una matriz de información que se muestran en el siguiente Tabla.

Tabla 1. Descripción porcentual de la categoría 1. Independencia en el pensamiento del estudiante

Independencia en el pensamiento del estudiante	Nada		Un poco		Bastante		Totalmente	
	E	D	E	D	E	D	E	D
Piden que escriban lo que piensan y luego da el plan de estudios	0%	29%	47%	0%	47%	29%	6%	43%
Estimulan procesos intelectuales creativos	0%	0%	33%	0%	67%	29%	0%	71%
Los estudiantes son quienes investigan y elaboran	0%	0%	20%	0%	60%	29%	20%	71%
Solicitan trabajar en grupos para consenso de criterios de evaluación	0%	29%	27%	14%	67%	57%	6%	0%
Plantean actividades problemáticas con preguntas abiertas	0%	0%	33%	0%	47%	71%	20%	29%
Realizan feed-back para que el estudiante constata efectividad de estrategias	6%	0%	33%	0%	53%	43%	6%	57%
Transferencia impedida cuando el docente pospone la aplicación del aprendizaje	0%	0%	60%	14%	33%	71%	6%	14%
Hacen que el aprendizaje recaiga esencialmente sobre los estudiantes	0%	29%	47%	14%	53%	43%	0%	14%
Los profesores hablan menos para que el estudiante piense más	0%	0%	60%	29%	27%	43%	6%	29%
Promueven la discusión de temas en clase	0%	0%	27%	0%	67%	29%	6%	71%

*Estudiante (E) – Docente (D)

La Tabla 1 señala las respuestas que dieron los estudiantes con respecto a las actitudes del docente frente a la potenciación de la independencia en el pensamiento del estudiante, evidencia que la percepción que tienen respecto a la promoción de la discusión de los temas en clase, permiten que los estudiantes sean quienes investiguen y elaboran su conocimiento y el trabajo en grupos para consenso de criterios de evaluación (67%) y el estímulo de procesos intelectuales creativos (60%) es **bastante** por parte de los docentes. Mientras que hay un alto porcentaje de estudiantes (60%) que opinan que son **pocas** las actitudes de

los docentes de hablar menos para que los estudiantes piensen más, esto da cuenta de que su comportamiento como docente está marcado por la educación tradicional, que es poco creativa porque se piensa que hay que transmitir la información para que el alumno aprenda. Igualmente, se calificó como **poco** (47%) sobre que piden que escriban lo que piensan y luego da el plan de estudios, con lo cual se puede inferir que es porque el plan de estudios ya está estructurado y no permite participar de la construcción de los microcurrículos por parte de los estudiantes. Otro resultado interesante de señalar porque fue calificado por un 60% de estudiantes como **poco**, fue el relacionado con la transferencia impedida cuando el docente pospone la aplicación del aprendizaje, siendo una oportunidad en la que los docentes les dan a los estudiantes una participación activa, que no se traduce como negativo.

En relación a la actitud de independencia en el pensamiento del estudiante según los docentes, ellos opinan en un 70% asume **totalmente** actitudes que promueven la discusión de temas en clase y que los estudiantes son quienes investigan y elaboran conocimiento y además, que ellos estimulan procesos creativos intelectuales. Para este último punto, se evidencia una gran similitud en las respuestas tanto de los estudiantes como los docentes. En igual porcentaje se muestra la calificación de **bastante** de los docentes, quienes opinan que existe una marcada actitud donde la transferencia está impedida cuando el docente pospone la aplicación del aprendizaje, lo cual llama la atención por estar en opinión contradictoria con los estudiantes, según lo muestra la Tabla 1.

Tabla 2. Descripción porcentual de Categoría 2. Promoción de la Integración del grupo

Disposición flexible	Nada		Un poco		Bastante		Totalmente	
	E	D	E	D	E	D	E	D
En clase facilitan la expresión de las ideas propias	0%	0%	0%	0%	27%	27%	73%	73%
Utilizan técnicas discursivas y controversiales	0%	0%	41%	41%	53%	53%	6%	6%
Hacen que los estudiantes descubran el contenido antes de explicaciones del docente	0%	0%	27%	27%	53%	53%	20%	20%
Permiten la valoración de trabajos entre compañeros	20%	20%	27%	27%	47%	47%	6%	6%
Posibilitan la interacción entre estudiantes contribuyendo el aprendizaje	0%	0%	33%	33%	47%	47%	20%	20%
Promueven actitud democrática, cooperación, solidaridad y responsabilidad	0%	0%	13%	13%	73%	73%	13%	13%
Promueven actividades grupales para aprendizaje de reglas y normas	0%	0%	41%	41%	53%	53%	6%	6%
Promueven la evaluación por pares	6%	6%	53%	53%	33%	33%	6%	6%

Generan espacios para elaborar propuestas innovadoras	20%	20%	33%	33%	33%	33%	13%	13%
Utilizan frecuentemente actividades extra-áulicas para socialización e investigación	13%	13%	47%	47%	41%	41%	0%	0%

*Estudiante (E) – Docente (D)

En la Tabla 2 se describen las actitudes acerca de la disposición flexible, en la cual se puede observar un alto porcentaje (73%) en la calificación de **totalmente** que dieron los estudiantes en la actitud del docente al facilitar la expresión de las ideas propias durante la clase, seguido con un porcentaje similar con la calificación de **bastante** (73%), en la que los docentes promueven una actitud democrática más que autoritaria, motivando la cooperación y solidaridad con responsabilidad en sus estudiantes. Por otra parte, se encuentra una calificación con el ítem de **nada**, aunque en un porcentaje menor (20%), pero que requiere atención, evidenciando que los docentes no generan espacios para elaborar propuestas innovadoras que favorezcan el desarrollo de su potencial imaginativo, lo que da cuenta de una postura inflexible marcada por un solo patrón comportamental a la hora de enseñar, dando muestra de la ausencia de creatividad frente a los diseños de intervención; al igual que, no permiten la valoración por pares, infiriendo que el docente tiene la mayor carga en este aspecto.

Los docentes (86%) opinan que **totalmente** están presentando una actitud en la que facilitan la expresión de las ideas propias de los estudiantes en clase, percepción similar que tienen los estudiantes, por otra parte, el 71% de los docentes le dan gran importancia con una puntuación de **bastante**, a la promoción de actividades grupales para aprendizaje de reglas y normas, actitud que no fue tan considerada por los estudiantes al no darle un puntaje mayor. Se observa que los docentes no consideran la puntuación de **nada** en ninguna de las preguntas, condición que viene desde la gráfica anterior.

Tabla 3. Descripción porcentual de la Categoría 3. Flexibilidad en sus posturas

Flexibilidad en sus posturas	Nada		Un poco		Bastante		Totalmente	
	E	D	E	D	E	D	E	D
Permiten al estudiante apartarse de lo que se les dice que hagan	7%	14%	60%	57%	27%	14%	7%	14%
Dan oportunidad para emplear lo que aprenden en discusión y resolución	0%	0%	7%	0%	80%	57%	13%	43%
Les parece importante recibir comentarios, ideas de los estudiantes	0%	0%	13%	0%	53%	14%	33%	86%
Les interesa que los estudiantes formulen preguntas así sea irrelevantes	0%	0%	41%	0%	41%	43%	20%	57%
Asisten a eventos académicos	13%	14%	41%	57%	27%	14%	20%	14%

Modifican el programa si hay interés de los estudiantes	33%	0%	53%	14%	13%	43%	0%	43%
Sus profesores han roto estereotipos en su práctica docente	20%	0%	60%	0%	13%	43%	7%	57%
Brindan espacios para experimentar lo aprendido	7%	14%	33%	57%	53%	14%	7%	14%
Les agrada que los estudiantes tomen su tiempo para pensar	7%	0%	33%	29%	60%	43%	0%	29%
La selección y organización de los contenidos no representan un problema	0%	0%	47%	0%	47%	43%	7%	57%

*Estudiante (E) – Docente (D)

Con respecto a la flexibilidad en las posturas del docente, se puede observar en la Tabla 3, que el 80% de estudiantes consideran que dan **bastante** oportunidad para emplear lo que aprenden en discusión y resolución de problemas, seguido en un porcentaje menor (60%), con respecto al agrado que se ve en el docente cuando los estudiantes toman su tiempo para pensar; en contraste con la puntuación (60%) que los estudiantes le dieron como un **poco** en tres aspectos que son los referentes al rompimiento de estereotipos en su práctica docente, la poca modificación del programa si hay otros intereses en los estudiantes y la poca posibilidad de que el estudiante se aparte de lo que se le dice que haga. Resultados que hacen inferir un modelo educativo tradicional con poca participación del estudiante, donde la postura del docente muestra que las actitudes y comportamientos son poco creativos dado que concibe al estudiante como sujeto pasivo receptor carente de capacidades y experiencias.

En la Tabla 3 se muestra la autopercepción de los docentes frente a su flexibilidad en sus posturas, en la que se califican en su gran mayoría (86%) con que **totalmente** presenta una actitud en la que les parece importante recibir comentarios e ideas de los estudiantes, situación que fue calificada por los estudiantes de una manera similar al darle una calificación de **bastante** en su gran mayoría. Cabe señalar la calificación que dieron de un **poco** a las actitudes relacionadas con el brindar espacios para experimentar lo aprendido, la asistencia a eventos académicos y el permitir al estudiante apartarse de lo que se les dice que hagan, respuestas que pueden inferir dificultades para promover mayor participación del estudiante.

Tabla 4. Descripción porcentual de la categoría 4. Afectivo – Motivacional

Afectivo Motivacional	Nada		Un poco		Bastante		Totalmente	
	E	D	E	D	E	D	E	D
Hace que los estudiantes sientan interés por la tarea	0%	0%	41%	0%	41%	43%	20%	57%
Hacen el proceso educativo eficiente porque transforman las necesidades sociales	0%	0%	41%	0%	53%	29%	6%	71%

Demuestran entusiasmo por las ideas del estudiante	0%	0%	13%	0%	60%	14%	27%	86%
Ayudan a superar los fracasos, incentivan el equilibrio y autocontrol emocional	6%	0%	20%	0%	67%	29%	6%	71%
Respetan las diferencias individuales, escuchan y están abiertos al diálogo	0%	0%	20%	0%	41%	0%	41%	100%
Motivan la autoconfianza y asertividad en los estudiantes	13%	0%	20%	0%	60%	57%	6%	43%
Ven el potencial creativo tanto de los estudiantes aventajados y los que no lo son	0%	0%	47%	0%	41%	29%	13%	71%
Fomentan el afecto por la profesión	6%	0%	0%	0%	67%	43%	27%	57%
Buscan constantemente su autonomía y libertad para tomar decisiones	0%	0%	41%	14%	53%	29%	6%	57%
Hacen que los problemas reales sean fuente de indagación y conocimiento	0%	14%	47%	29%	41%	29%	13%	29%

*Estudiante (E) – Docente (D)

Los resultados obtenidos frente a la actitud que perciben los estudiantes sobre lo afectivo motivacional que expresa el docente, se encontró que la gran mayoría está de acuerdo en calificar como **bastante** (entre el 60% y 67%) cuatro aspectos importantes como el fomento al afecto por la profesión, la motivación a la autoconfianza y asertividad, la ayuda que reciben para superar los fracasos incentivando al equilibrio y las muestras de entusiasmo por las ideas del estudiante. Y en un caso específico frente a una actitud que se esperaba ser de mayor porcentaje, se encuentra el de respeto de las diferencias individuales, en la que tienen un puntaje igual (47%) de **totalmente** y **bastante**, pero aparecen puntajes con un poco, o que generarían alguna forma de exclusión a la participación del estudiante.

En la Tabla 4, llama la atención la calificación que se dan los docentes de **totalmente** con un 100% sobre la actitud de respecto a las diferencias individuales de los estudiantes, quienes consideran de igual forma la presencia de esta actitud en los docentes. También se resalta que, en la gran mayoría de las preguntas, los docentes no consideraron la calificación de **un poco** o **nada**, teniendo una autopercepción positiva frente a su actitud de afectivo motivacional con sus estudiantes.

Al analizar las respuestas se observan mayores coincidencias en las respuestas dadas tanto por estudiantes y docentes con respecto a las categorías de: promoción de la integración del grupo y flexibilidad de sus posturas, mientras que hay mayor diferencia entre las opiniones de los estudiantes y los docentes en las categorías de: independencia de pensamiento y afectivo motivacional, con lo cual se puede inferir la orientación o la tendencia de las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes desde la práctica docente.

Propuesta de estrategias creativas. A continuación, se describen las estrategias para dar cumplimiento al objetivo de: proponer estrategias que promuevan la

creatividad en el desempeño docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Teniendo en cuenta las categorías que fueron base de la investigación y sus características, se despliegan las estrategias para promover la creatividad, de manera general, tal y como se expone en la siguiente Tabla, de las cuales se determinan algunas que posteriormente serán explicadas, de acuerdo a la tendencia marcada por las opiniones de los estudiantes.

Tabla 7. Estrategias Pedagógicas para la creatividad

Categorías	Características	Estrategias
Independencia en el Pensamiento	Rol activo y participativo	Inferencias
	Generación de propuesta	Escucha activa y crítica
	Toma de decisiones	Analogías
	Definición de metas	Metáforas
	Promoción de aprendizaje por descubrimiento	Lectura crítica
Promoción de la Integración del grupo	Desarrollo habilidades cognitivas	Aprendizaje basado en proyectos
	Ambientes de aprendizaje	
	Seguridad en el estudiante	Escucha activa y crítica
	Clima de intercambio grupal	Comunidades de investigación
	Investigación por grupos	Aprendizaje cooperativo
	Aprender a aprender con los otros	Aprendizaje basado en proyectos
Flexibilidad en sus posturas	Autonomía	
	Crecimiento individual y grupal	
	Versatilidad del docente	
	Amplitud de criterios	Análisis de perspectivas
	Apertura mental	Aprendizaje cooperativo
	Facilidad de adaptación	Programación escolar flexible
	Espíritu de competencia	
	Formas de evaluar	
	Argumentación y apertura mental	

Afectivo Motivacional	Apasionado por su labor	
	Entusiasmo	Aprendizaje cooperativo
	Motivación por el aprendizaje	Aprendizaje basado en proyectos
	Alegría a la exploración	La tarea docente
	Dimensión de conocimiento	Desempeño de roles
	Solución de problemas	
	Capacidad autocrítica	

El aprendizaje cooperativo. Este tipo de estrategia de enseñanza grupal fomenta una motivación intrínseca más sana y consigue concentrar la atención en los procesos, más que en los resultados en general y fomenta el interés en la tarea. Sus perspectivas de éxito son mayores en un entorno en el que la ayuda de los demás, es un factor con el que se puede contar en principio. Este tipo de estrategia, fomenta actitudes sociables entre los alumnos; promueve la mutua cooperación y la aceptación de ayuda; e intensifica la tolerancia. En oposición a una estructura competitiva, donde cualquier ayuda de un compañero, podría convertirse en su propio perjuicio (Hernández, 2011). También fomenta la creación de grupos de estudiantes que trabajan juntos para potencializar el aprendizaje de todos, a través de una serie de recursos didácticos, cooperando entre sí para realizar un trabajo, tal y como lo plantean Johnson D., Johnson R. y Holubec (1994), quienes sugieren desarrollar esta estrategia de la siguiente manera:

- Interdependencia positiva. El docente motiva a los integrantes de un grupo para realizar un trabajo, proponiendo tareas claras con un objetivo preciso, donde deben tener un compromiso y corresponsabilidad para llegar al logro común.
- Responsabilidad individual y grupal. El docente orienta al grupo para que asuman los objetivos y tareas, donde cada miembro es responsable de cumplir con la parte que le corresponda.
- Interacción estimuladora, el docente como mediador hace que los estudiantes trabajen juntos en una tarea en la que se promueva el éxito común, se comparten recursos, se ayuden y respalden entre sí.
- Habilidades asertivas que el docente fomenta de manera que permita a los miembros del grupo tomar decisiones, crear un clima de confianza y comunicación asertiva para manejar conflictos.
- Evaluación grupal. El docente orienta los criterios de evaluación, aclarando que con este tipo de evaluación se persigue premiar el trabajo del grupo y la cooperación, evitando la competitividad.

Igualmente, se considera lo que Díaz-Barriga y Hernández (2002), proponen para desarrollar esta estrategia con las siguientes actividades:

- Enseñar a los estudiantes a trabajar en equipos de aprendizaje cooperativo en torno a contenidos curriculares relevantes.
- Enseñar explícitamente y supervisar las habilidades y actitudes necesarias para la cooperación: diálogo, argumentación, tolerancia, a las diferencias, responsabilidad compartida.
- Establecer oportunidades de liderazgo compartido para todos los estudiantes.
- Reducir el énfasis en la competencia destructiva o el individualismo entre los estudiantes.
- Fomentar la participación en múltiples grupos de trabajo. (p. 90).

El aprendizaje basado en proyectos. Derivado del aprendizaje basado en problemas, propone a los estudiantes un problema para ser solucionado y aprender más acerca de este, por medio de un trabajo grupal o individual, el aprendizaje es propositivo y autónomo, ya que el estudiante aprende a medida que investiga las soluciones a los problemas que se han formulado. Con el aprendizaje basado en proyectos, según Rodríguez, Vargas y Luna (2010), se siguen las siguientes actividades:

- Los estudiantes definen el propósito de la creación de un producto final.
- Identifican su mercado e investigan la temática.
- Crean un plan para la gestión del proyecto y diseñan y elaboran un producto.
- Los estudiantes comienzan el proyecto solucionando problemas, hasta llegar a su producto. El proceso completo es auténtico, referido a la producción en forma real, utilizando las propias ideas de los estudiantes y completando las tareas en la práctica.

En este orden de ideas, los estudiantes persiguen soluciones a problemas no triviales, generando y refinando preguntas, debatiendo ideas, realizando predicciones, diseñando planes y/o experimentos, recolectando y analizando datos, estableciendo conclusiones, comunicando sus ideas y resultados a otros, realizando nuevas preguntas y creando o mejorando productos y procesos.

En la educación basada en proyectos, los docentes crean espacios para el aprendizaje, dando acceso a la información y tecnología, soportando la enseñanza por la instrucción, modelamiento y guía a los estudiantes, para manejar de manera apropiada sus tareas, animarlos a utilizar procesos de aprendizaje metacognitivos, respetar los esfuerzos grupales e individuales, verificar el progreso, diagnosticar problemas, dar retroalimentación y evaluar los resultados generales.

Programación escolar flexible. Estrategia sugerida por Díaz-Barriga y Hernández (2002), que tiene como propósito adaptar el currículo según los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta el tipo, extensión y complejidad de los contenidos y tareas a realizar. Estos autores proponen:

- Determinar la programación escolar flexible según la naturaleza de la tarea y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- Organizar y secuenciar el currículo y programas teniendo en cuenta centros de interés, problemas a resolver, situaciones de aprendizaje experiencial o por proyectos, que reflejen los intereses y capacidades de los estudiantes.
- Procurar que la programación no sea lineal de temáticas interesadas exclusivamente en estructura disciplinar.
- Hacer las adaptaciones curriculares pertinentes con los materiales que permitan la diversidad en el desempeño de los estudiantes que lo requieran.
- Permitir que los estudiantes progresen a su propio ritmo hasta donde sea factible. (p. 90).

La tarea docente. Esta estrategia se relaciona con expectativas y mensajes que el docente transmite a los estudiantes y es planteada por Díaz-Barriga y Hernández (2002), quienes refieren que su propósito es lograr que los profesores tomen conciencia y cuestionen las creencias y expectativas que tienen hacia sus estudiantes, así como el tipo de mensajes que les comunican, con el fin de replantear formas de interacción que fomenten el aprendizaje y la autoestima positiva en el estudiante. Los autores proponen las siguientes actividades:

- Establecer expectativas apropiadas comunicando lo que se espera del desempeño de los estudiantes.
- Ofrecer a todos los estudiantes la misma oportunidad de revisión y evaluación con miras al mejoramiento en su desempeño.
- Reconocer los logros personales, sin mostrar preferencias, descalificación, la exclusión o marginación con determinados estudiantes.
- Retroalimentar los procesos de aprendizaje, evitando mensajes que incidan negativamente en la valoración del estudiante como persona.
- Orientar la atención de los estudiantes antes, durante y después de la tarea.
- Promover de manera explícita la adquisición de la concepción de la inteligencia como modificable, la atribución de resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables; y el autoconocimiento del estudiante que permita, la toma de conciencia y modificación de factores motivacionales personales. (p. 92).

4. Discusión

Teniendo en cuenta los resultados en los que se evidencia que tanto los estudiantes como los docentes, tienen la percepción de que existen actitudes por parte de estos que favorecen la integración de grupo, se puede inferir que se lleva un proceso adecuado en el desempeño docente, lo cual está acorde con la conceptualización de la creatividad donde algunos autores (Campos y González, 1994; Martínez, 1998; Mitjans, 1997; Morejón y Sierra, 2012; Chibas, 2001) refieren

que la creatividad es un fenómeno generado y desarrollado a nivel social, a partir de ambientes que sean favorables y estimulantes para el desarrollo de características de la creatividad, que en este caso, se ha denominado como la categoría de promoción de la integración de grupo.

Es así que, los maestros de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana, han logrado establecer una relación importante con los estudiantes, siguiendo un proceso en el que no solo existe el conocimiento o la razón, sino que además incluye la sensibilidad, los sentimientos, las pasiones de sí mismos, de otros y con otros (Jaspers, 1958), que contribuyen a un reconocimiento en la responsabilidad de construcción y transformación en comunidad, siendo fundamental ese intercambio de sentidos y diálogos para que se dé una auténtica formación (Restrepo y Campo, 2002).

Determinar la importancia que existe en fomentar la integración del grupo, como una características que debe desarrollarse para crear, partiendo del desempeño docente con estudiantes de la Licenciatura de Educación Preescolar, campo laboral donde se ve la influencia en el desarrollo de habilidades sociales en población infantil, es llegar a una reflexión global y profunda de que el hombre es creativo por naturaleza y de distinta maneras, llegando a estar de acuerdo en que “si somos más creativos, si tenemos más imaginación, disfrutaremos más y será más fácil que se solucionen los grandes problemas del mundo”, tal como lo expresa Barrena (2008, p. 28).

Otro resultado en el que los estudiantes y docentes están de acuerdo es sobre la poca flexibilidad en la postura del docente, actitud que se hace necesaria para ayudar a reconocer los errores, siendo flexibles para corregir o buscar las soluciones a medida que va apareciendo nueva información, tanto deductiva como inductiva para que los estudiantes lleguen a ser capaces de pensar soluciones alternativas, asuman una actitud de escuchar a otros, de ser humildes para poner a prueba las ideas propias. De ahí que, hay que enseñar a los estudiantes una postura que les lleve a examinar su propio trabajo, a autoevaluarse y a valorar los propios errores, estando siempre dispuestos a seguir adelante (Barrena, 2008). Los docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar presentan actitudes como escuchar los comentarios de los estudiantes y pensar en nuevas maneras de realizar las tareas, utilizando los recursos de forma innovadora, conservando un espíritu de competencia que hace que los estudiantes se acerquen más a ellos, propiciando espacios o ambientes favorables de aprendizaje; sin embargo, es importante tener en cuenta que aunque los estudiantes quisieran que exista una flexibilidad en la planeación y ejecución de los contenidos curriculares, los cuales no podrían ser transformados completamente, debido a que en la malla curricular del programa obedecen a una estructura que ha sido aprobada por el Ministerio de Educación Nacional.

Contrariamente, se observó en los resultados que no existe coincidencia frente a las actitudes relacionadas con la promoción de independencia en el pensamiento por parte de los docentes de la Licenciatura de Educación Preescolar, con una tendencia de pocas actitudes relacionadas. Por lo tanto, se cree necesario fomentar en los estudiantes la curiosidad natural y la duda genuina, enseñarles a

experimentar con las ideas, dejar que generen hipótesis, posibilidades, soluciones para esas situaciones problemáticas. La experiencia imaginativa que conduce a la creatividad ha de estar basada en los sucesos cotidianos, donde se desenvuelven las personas, creciendo con sus múltiples interacciones, en las cuales el docente fomenta la interacción, teniendo en cuenta las individualidades de sus pensamientos, para que de una manera creativa se llegue a un conocimiento desde los diversos saberes, reconociendo de esta manera que “la educación no puede estar desvinculada del mundo de cosas y personas que nos rodea”, tal y como lo expresa Childs (1959, citado por Barrena, 2008, p. 29).

En este orden ideas, el docente desde su labor puede generar procesos metacognitivos para que el estudiante tome decisiones y defina metas de aprendizaje, de tal manera, que pueda seleccionar y evaluar sus propios procesos cognitivos, haciendo más efectivas sus elecciones en términos de creatividad. El hecho de propiciar un pensar reflexivo y creativo en el salón de clase, permite no solo dominar y asimilar los contenidos académicos, sino desarrollar habilidades como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar y dramatizar; criterios que según De La Torre (2003, p. 306), son características fundamentales, pues “la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras capacidades y habilidades mentales, cuyo desarrollo contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo”.

Otro aspecto que es importante discutir, es el relacionado con la categoría afectivo motivacional, que si bien, la percepción de los estudiantes se ve reflejada con una baja puntuación, que, sin ser negativa, debe llevar a los docentes a reflexionar sobre la necesidad de trabajar en la aceptación de las diferencias individuales. Es una realidad que el desarrollo de la independencia de juicio y originalidad orientado por padres o maestros para enfocar la creatividad, origina en los estudiantes un sentimiento de seguridad, que hacen valorar sus acciones; de ahí que el maestro, en lugar de señalar los desaciertos, debe inculcar una actitud positiva en cada persona sobre su valor y potencial, demostrando la aceptación de sí mismo y desde los otros, posibilitando el encuentro en la diversidad.

En consecuencia, pensar en una educación para hacer personas creativas debería estar dirigida a poner atención en la construcción de actitudes creativas e impartir aprendizajes de recursos técnicos (Nickerson, Perkins y Smith, 1998). Esto también se relaciona con enseñar las habilidades y contenidos necesarios, pero también en fomentar las actitudes adecuadas y en proporcionar la motivación correcta, es enseñar lo que hay que enseñar de forma creativa, de mostrar a los estudiantes como pueden emplear una lógica diferente en determinadas situaciones, para resolver problemas reales, con creatividad y evaluación de sus posibilidades (Marín, 1980).

5. Conclusiones

Sobre la pregunta general planteada en esta investigación sobre: ¿cuáles son las actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente, de los maestros del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana de Pasto, se plantean tres objetivos específicos los cuales después de haber sido ejecutados se construyen las conclusiones en función de cada uno.

Ante el primer objetivo específico de identificar desde los fundamentos teóricos las actitudes y comportamientos creativos del desempeño docente, se concluye que existe una diversidad de características descritas por diferentes teóricos (Mehlhom y Mehlhom (1982), Weisberg (1989), Muñoz (1994), Guilford (1977, citado por Rebollo y Soubiron, 2010), Torrance (1998, citado por Ferrando, Ferrandiz, Bermejo; Sanchez, Parra y Prieto, 2007), Sternberg (2002), Gardner (1998), que por su convergencia y divergencia, tienen que ver con el ser, el hacer y conocer de una persona, entre las cuales se destacan la fluidez, flexibilidad, originalidad, capacidad de redefinición, iniciativa, sensibilidad, elaboración, divergencia, autoestima, motivación, independencia, pensar técnico, innovación, invención, racionalización y tolerancia.

Estos rasgos característicos de la personalidad creativa bastante usuales y conocidos, se contrastaron posteriormente con las características propuestas por Rodríguez (1993), Boden (1994), Mena y Antonijevic (1995), Romo (1997), Klimenko (2009), Menchen (2009) y De La Torre (2003), quienes estudiaron la creatividad en la educación escolar concluyéndose finalmente que son tres las dimensiones básicas de desempeño creativo: 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 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 son separadas para su mejor comprensión.

En la dimensión de desempeño cognitivo la persona creativa, pone en juego un conjunto de capacidades y habilidades intelectuales a la hora de enseñar 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 y de 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, permitiendo adquirir destrezas para ser flexible, generar ideas flexibles y fluidas, redefinir y hacer analogías; capacidad de metacognición, reconociendo la cualidad de los distintos momentos o etapas del proceso creativo. En consecuencia, se podría decir que la actividad creativa no es el solo resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas las capacidades y habilidades mentales, contribuyendo al potencial creativo.

En la dimensión de desempeño valorativo, la persona creativa pone en juego la esfera afectiva, volitiva y motivacional a la hora de enseñar, la capacidad de ser, sentir, pensar, valorar y actuar, es decir de ser “completamente humana”, que siguiendo a Séneca implica que sea: “consciente de sí mismo, autónomo, capaz de reconocer y respetar la condición de ser humano y de todos los seres humanos y de la naturaleza”; es desarrollar en las personas a su cargo la conciencia ética, moral, estética e intelectual “necesarias para que cada individuo

se responsabilice de lo que cree y de lo que hace”. Desde esta dimensión a la cual Mena y Antonijevic (1995) y Klimenko (2009), la llaman afectiva motivacional, la persona tiene una apertura a la experiencia; es tolerante a la ambigüedad para no formar el cierre; motiva a buscar, a aprender y crear; tiene la capacidad para lograr independencia del juicio de otros y voluntad para realizar las ideas.

En la Dimensión de desempeño práctica de la persona creativa, a la hora de enseñar hace uso de procedimientos e instrumentos, de conocimientos y destrezas concretas, crea productos, objetos, soluciona problemas, pero al mismo tiempo busca transformar el mundo y a sí mismo. La praxis desde el punto de vista creativo considera en unidad el proyecto de emancipación que el maestro debe fomentar en sus estudiantes, la crítica de lo existente y el conocimiento de la realidad a transformar; lo cual requiere que el maestro articule la teoría objetiva de la ciencia y lo procedimental e instrumental de la tecnología en el proceso mismo de la realidad y de las consecuencias; en el que toda actividad creadora y en el hacer práctico en general, el docente pone en juego la flexibilidad en sus posturas, el pensamiento crítico, creativo, propositivo y transformador para que se afirme en un mundo sin destruirlo ni destruirse así mismo. Esta dimensión en el proceso creativo hará que el maestro 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.

En cuanto al segundo objetivo, de determinar cuáles son las actitudes y comportamientos creativos del desempeño docente desde la perspectiva de los docentes y estudiantes del programa de licenciatura en educación preescolar a quienes se les aplicó una encuesta y una entrevista con unas categorías de creatividad, la recolección de la información permitió concluir que los maestros carecen de una actitud creativa fundamental como lo es la flexibilidad en sus posturas, de tener la capacidad de aceptar múltiples alternativas y de adaptarse a nuevas reglas de juego dependiendo de las señales que los estudiantes emiten cuando están en clase, de sortear los posibles percances que se le presenten en el aula y de considerar la naturaleza de la materia que enseña. Tener la capacidad de interpretar y rápidamente actuar para adaptar sus métodos, técnicas y estrategias de acuerdo con lo que ellos demanden, las situaciones que se le presenten, lo que pretende enseñar de la materia, lo que de acuerdo con Torrance (1998) y Sternberg (2002) implica tener apertura mental, hacer procesos de reflexión y argumentación continua sobre su práctica, volverse versátil, proyectarse y adaptarse hacia ellos, a las circunstancias y la profesión que enseña y no al contrario de esperar que los estudiantes se adapten a él; lo anterior se afirma porque según los resultados obtenidos, los maestros del programa no han roto estereotipos en su desempeño docente, no dan lugar a la modificación del programa si hay otros intereses en los estudiantes, no permiten que el estudiante se salga de lo que se dice o le ha pedido que haga, lo cual da muestra de ser maestros inflexibles y estático en sus prácticas lo que ocasiona muchas veces que el trabajo sea rutinario, cuadriculado, centrado en los aprendizajes mecánicos y repetitivos, convirtiéndose en docentes cerrados al cambio, a la innovación y transformación de sus prácticas.

Con relación a ser creativos desde la categoría afectivo y motivacional, se encontró que la mayoría de los docentes manifiestan la capacidad de entusiasmarse con las

ideas de los estudiantes, los ayudan a superar los fracasos, incentivan el equilibrio y autocontrol emocional en ellos, generan la autoconfianza y asertividad y algo importante en la educación superior fomentan el afecto y el valor por la profesión que se constituye en la pieza clave para resolver el problema de la desmotivación y la deserción, pero solo en algunos.

La investigación también señala frente a esta categoría, que los maestros en su mayoría carecen de actitudes que motiven a los estudiantes para la transformación de la realidad social frente a su profesión, que no inducen a sus educandos para que se sensibilicen frente a la problemática social creando y recreando la realidad y despertar en ellos el espíritu creativo emancipador, puesto que la creatividad del docente radica también en dejar huella, dejar impronta de vida, “ya que no solo se transmite información sino que se transmite también mensajes humanos, clima, espíritu e impacto” (De La Torre, 2003), porque “todo lo que se enseñe debe ser renombrado a la luz de los nuevos conocimientos y los nuevos desafíos” (Domingo, 2013).

Igualmente, se concluye que los maestros no son creativos desde lo afectivo motivacional, pues la información arroja que la mayoría no respeta la diversidad de los estudiantes, lo que ocasiona que el desempeño docente no sea abierto y generoso, es decir, que lo lleve a crear y proveer espacios donde se persigan los mismos objetivos de formación profesional, pero con oportunidades diferentes para todos, teniendo en cuenta la heterogeneidad a la hora de enseñar y del estudiante a la hora de aprender, con consecuencias en el programa, ya que el maestro se presenta con una mente rígida que busca únicamente la homogenización.

Con respecto a la categoría de creatividad, independencia en el pensamiento que hace parte de la dimensión de desempeño cognitiva, la investigación informa que algunos maestros promueven procesos intelectuales en sus estudiantes, tales como la observación, el análisis de ideas insólitas, la imaginación, la fantasía y la solución de problemas, lo que permite que los estudiantes puedan investigar y elaborar sus conocimientos. Igualmente, dan cuenta de que saben organizar su trabajo en grupo para que los estudiantes lleguen a consensos sobre las notas y los criterios de evaluación, realizando los procesos de feedback para hacer que los estudiantes constaten su aprendizaje. Sin embargo, llama la atención que según los resultados obtenidos desde los estudiantes, los maestros no dan lugar a opinar, hay un vacío en el uso de estrategias que les permitan comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos con relación a un tema específico, antes o durante su clase; la mayoría de los docentes según los estudiantes, no saben plantear actividades polémicas pues solo se usan preguntas abiertas literales, evidenciando que desconocen de técnicas discursivas, de cómo potenciar el razonamiento lógico y la producción en los estudiantes, o sea que “no es creativo porque no se da lugar a lo nuevo a partir de lo ya conocido” (Bergoglio, 2003 citado por Prada, 2014).

Frente a la categoría: promoción de la integración del grupo, que hace parte de la dimensión de desempeño práctico, los maestros declaran que en sus clases, se promueve la participación facilitando la expresión de las ideas, utilizando técnicas

discursivas u controversiales de temáticas orientadas; hacen que los estudiantes descubran más acerca del contenido por medio del trabajo colaborativo con talleres previos a la clase, también promueven una actitud democrática más que autoritaria, motivando la cooperación y solidaridad con responsabilidad en sus estudiantes. Pero opuestamente, la investigación demuestra desde las opiniones de los estudiantes, que los docentes no dejan que los mismos estudiantes valoren sus trabajos, lo que permitiría desarrollar un juicio crítico, y que no permiten que ellos interactúen con sus pares cuando se realizan estrategias evaluativas, mucho menos posibilitan espacios extra áulicos donde puedan hacer práctico lo aprendido en clase.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Agreda, E. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. San Juan de Pasto: Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores.
- Alencar, E. y Martinez, A. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia escolar e Educacional*, 2(1), 23-32.
- Barrena, S. (2008). Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(40), 11-38.
- Boden, M. (1994). *La Mente Creativa*. Gedisa.
- Briones, G. (1994). *Métodos y Técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. Editorial Trillas.
- Campos, A., & González, M. A. (1994). Imagen, inteligencia y creatividad. *Psicothema*, 6(3), 387-393.
- Chibás, F. (2001). *Creatividad y cultura. Incógnitas y respuestas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Childs, J. (1959). Pragmatismo y educación: Su interpretación y crítica. Citado por Barrena (2009) Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(40), 11-37
- Cropley, A. (1999). Definitions of creativity. *Encyclopedia of creativity*, 1, 511-524.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- De La Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. España, Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

- Domingo, R. (2013). Investigación sobre creatividad e imaginación. Y sobre la relación entre poéticas, filosofía y tecnología. *Revista Complejidad*, (18).
- Durant De Carrillo, M. (2004). Creatividad, innovación y cambio educativo. *Revista ciencias de la educación*, (24), 205-222.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., Sánchez, C., Parra, J., & Prieto, M. D. (2007). Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*, 19(3), 489-496.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Paidós.
- González, M. (1981). *La educación de la creatividad: Técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández, A. (2011). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (1997). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGraw-Hill.
- Jaspers, K. (1958). *Filosofía*. *Revista de occidente Madrid*.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kay-Cheng, S. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary Study. *Journal of Creative Behavior*, 34(2).
- Keneller, G. (1965). *El arte y la ciencia de la creatividad*. New York.
- Klimenko, O. (2009). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2).
- Klimenko, O., Arango, P., Restrepo, A., & Montaña, W. (2014). Fomento del componente cognitivo de la capacidad creativa mediante la metodología de formulación de preguntas investigativas. Promotion of the cognitive component of creative capacity through the methodology of formulation of investigation questions. *Psicoespacios*, 8(12), 378-401.
- Marín, R. (1980). *La creatividad*. Barcelona: Ceac.
- Martínez, M. (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
- Menchen, B. (2009) Francisco. El maestro Creativo: Nuevas competencias. *Revista tendencias pedagógicas*, (14), 279.
- Mena, I. y Antonijevic, N. (1995). *Cuaderno creativo*. Santiago: PUC.
- Mena, I., Vizcarra, R. y Sepúlveda, G. (2004). *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) Santiago: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile (2001-2003).
- Mehlhorn, G. y Mehlhorn, H. (1982). El pensamiento creador y la actividad creadora de los estudiantes. *Revista La Educación Superior Contemporánea*, 3-39.

- Mitjás, A. (1997). *Cómo desarrollar la creatividad en la escuela*. Curso pre-reunión. Pedagogía, 97.
- Morejón, J. B., & Sierra, M. D. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. Editorial El Manual Moderno.
- Muñoz, J. (1994). *El pensamiento creativo. Desarrollo del programa "Xenius"*. Barcelona: Octaedro.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1998). *La solución de problemas, la creatividad y la metacognición. Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. L. Romano y C. Ginard (trads.). Barcelona: Paidós/MEC (Temas de educación).
- Prada, A. (2014). Pensamientos del Cardenal Bergoglio acerca de la educación. CONACED Nacional. Mensaje del cardenal Jorge Mario Bergoglio, S. J., arzobispo de Buenos Aires, a las comunidades educativas, al inicio del año escolar, dado en la misa celebrada en la Catedral Metropolitana el 9 de abril de 2003. Recuperado de <https://redcvec.files.wordpress.com/2014/10/1-revista-educac3b3n-hoy-195-francisco-y-la-educac3b3n-2.pdf>
- Rebollo, C. y Soubiron, E. (2010). La creatividad docente como factor generador de nuevos entornos de aprendizaje en la educación media. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires, República de Argentina.
- Restrepo, J. y Campo, V. (2002). *La docencia como práctica, El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad javeriana. Facultad de educación.
- Rodríguez, M. (1990). *Nuestros cuatro cerebros. En el pensamiento creativo integral*. México: McGraw-Hill.
- _____. (1993). *Creatividad en la educación escolar*. México: Editorial Trillas.
- Rodríguez, E., Vargas, É. y Luna, J. (2010). Evaluación de la Estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. España, Madrid: Editorial Paidós.
- Simonton, D. (1975). Sociocultural context of individual creativity: a transhistorical time-series analysis. *Journal of personality and social psychology*, 32(6), 1119.
- Sternberg, R. (2002). La creatividad es una decisión. *Creatividad y Sociedad*, 1, 15-23.
- Torrance, E. y Myers, R. (1976). *La enseñanza creativa*. Santillana.
- _____. (1998). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Morova.
- 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 (pp. 2009-9).
- Weisberg, R. W. (1989). *Creatividad: el genio y otros mitos*. Labor.

Criteria

Aplicación PhET: estrategia de enseñanza-aprendizaje de fracciones equivalentes*

Fecha de recepción: 16/04/2016
Fecha de revisión: 16/05/2016
Fecha de aprobación: 16/06/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Díaz, J. (2016). Aplicación PhET: estrategia de enseñanza-aprendizaje de fracciones equivalentes. *Revista Criterios*, 23(1), 99-111.

*Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Aplicación Phet: Como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Matemáticas*. Desarrollada desde febrero de 2016 hasta Marzo de 2016 en el municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca, Colombia.

*[✉]Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa; Especialista en Administración de la Informática Educativa; Ingeniero Agrónomo. Docente titular de Matemáticas de la I.E. General Santander, Soacha, Cundinamarca, Colombia. Correo Electrónico: jorgediaz333@gmail.com / jorge.diaz@cvudes.edu.co

Jorge Enrique Díaz Pinzón*[✉]

Resumen

La investigación tuvo por objetivo determinar si la aplicación de *Simulaciones PhET* mejora la enseñanza y el aprendizaje de fracciones equivalentes. Esta investigación fue de tipo experimental - cuantitativa, con grupo control y un grupo experimental (prueba con el simulador PhET). La población de estudio estuvo constituida por 40 estudiantes de octavo grado de educación secundaria de la Institución Educativa General Santander de Soacha, Cundinamarca. Del total de esta población de estudio, el grupo experimental estuvo conformado por 20 estudiantes (11 hombres y 9 mujeres) y el grupo control por 20 estudiantes (10 hombres y 10 mujeres). En este caso, la media del grupo experimental es estadísticamente mayor que la media del grupo control. Es decir que, el rendimiento académico de este grupo mejoró significativamente al utilizar el simulador PhET en la enseñanza de las fracciones equivalentes.

Palabra clave: estrategia didáctica, fracción equivalente, simulación, tecnologías de la información.

PhET application: teaching-learning strategy of equivalent fractions

Abstract

Experimental - quantitative research, with a control group and an experimental group (test with the PhET simulator), aimed to determine if the application of PhET Simulations improves the teaching and learning of equivalent fractions. The study population consisted of 40 eighth grade students of secondary education from *Institución Educativa General Santander de Soacha, Cundinamarca, Colombia*. The experimental group consisted of 20 students (11 men and 9 women) and the control group by 20 students (10 men and 10 women). In this case, the mean of the experimental group is statistically higher than the mean of the control group. That is, the academic performance of this group improved significantly when using the PhET simulator in teaching equivalent fractions.

Key words: didactic strategy, equivalent fractions, simulation, information technology.

Aplicação PhET: estratégia de ensino-aprendizagem de frações equivalentes

Resumo

Esta pesquisa experimental - quantitativa, com um grupo controle e um grupo experimental (teste com o simulador PhET), teve como objetivo determinar se a aplicação de Simulações PhET melhora o ensino e a aprendizagem de frações equivalentes. A população estudada foi formada por 40 alunos do ensino fundamental da *Instituição Educativa General Santander de Soacha, Cundinamarca, Colômbia*. O grupo experimental foi formado por 20 estudantes (onze homens e nove mulheres) e o grupo controle por 20 alunos (dez homens e dez mulheres). Neste caso, a média do grupo experimental é estatisticamente superior à média do grupo de controle. Ou seja, o desempenho acadêmico deste grupo melhorou significativamente ao usar o simulador PhET no ensino de frações equivalentes.

Palavras-chave: estratégia didática, frações equivalentes, simulação, tecnologia da informação.

1. Introducción

El Internet es considerado en la actualidad como uno de los más importantes fenómenos del comienzo del siglo XXI. Su desarrollo, unido al extraordinario progreso en todas las técnicas de comunicación e información, puede ser comparado con el nacimiento de la escritura o de la imprenta.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación relacionadas con el Internet, ha abierto nuevos espacios en el ámbito educativo. El diseño de sitios web que integran múltiples aplicaciones multimedia, está dotando a los docentes en general, de nuevos ambientes de aprendizaje donde predomina la interactividad y el rol del profesor innovador, facilitando al estudiante la construcción de su propio conocimiento.

No obstante, se debe tener claro que, si bien la tecnología educativa es un elemento importante para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta mejora no depende solamente de la utilización de un software educativo, sino de su adecuada integración curricular, es decir, del entorno educativo diseñado por el docente.

La problemática radica en que al estudiante se le dificulta representar situaciones diversas que involucren los diferentes usos de las fracciones en base a disímiles contextos, por tal motivo el diseño y adaptación de simulación de la plataforma PhET permite el estudio de las fracciones equivalentes en términos de encontrar fracciones equivalentes usando números y gráficas, enlazar o emparejar fracciones con diferentes tipos de gráficas, lo cual contribuye y facilita el aprendizaje del concepto de fracciones equivalentes.

PhET está diseñado para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de investigación científica mediante la exploración de las relaciones de causa y efecto.

Ahora, los simuladores son:

Objetos de aprendizaje que mediante un programa de software, intentan modelar parte de una réplica de los fenómenos de la realidad y su propósito es que el usuario construya conocimiento a partir del trabajo exploratorio, la inferencia y el aprendizaje por descubrimiento. (Peña y Alemán, 2013, p. 1).

También, según Fatela (2012, p. 1) “los simuladores digitales son aplicaciones interactivas que simulan situaciones de experimentos físicos reales o que ilustran temas matemáticos”.

Los simuladores son programas que representan un modelo o entorno dinámico, y que a través de gráficos o animaciones facilitan al estudiante la visión de lo que ocurre en el entorno que se está simulando, de forma que, modificando de manera interactiva las características del entorno puede comprender mejor lo que sucede en el entorno que está intentando conocer. Dada la actualización de la tecnología, siempre debemos estar en busca de nuevos simuladores que sean más efectivos e interesantes. (Ortega, 2001, p. 276).

Esto en consonancia con Bagur (2011):

En lo personal, creo que para que estos simuladores tengan todo el éxito que pueden lograr es necesario, primero, que el docente identifique muy bien los elementos del tema a enseñar; que trate el tema por medio de algunos ejemplos y luego use a los simuladores como medios de práctica o evaluación. (p. 2).

Los simuladores matemáticos ofrecen variedades de temas en esta área del conocimiento, contienen una explicación muy didáctica, divertida, entretenida y sobre todo con la mayor claridad posible, con muchos ejemplos de aplicación a la vida cotidiana para que el usuario le saque el mejor provecho a este tipo de herramientas que abundan en internet. (Duran, 2012, p. 1).

De acuerdo con Muñoz (2012, p. 1) “es una página de gran valor didáctico con muy entretenidas e interactivas simulaciones gratuitas apoyados en investigaciones del proyecto PhET de la Universidad de Colorado”.

Además agrega que, “inicialmente el proyecto se centró en simulaciones de Física y fue nombrado como Physics Education Technology Project, o PhET. Cuando lanzaron simulaciones de química, biología, ciencias de la tierra, matemáticas y otras áreas, decidieron mantener el nombre de PhET” (Muñoz, 2012, p. 1).

Dada la importancia de la utilización de simuladores como herramienta de aprendizaje, varios autores mencionan lo siguiente: Galicia (2005) en su tesis *Las aulas virtuales en el proceso enseñanza aprendizaje en el nivel medio, ciclo básico, sector privado del área urbana del municipio de Jalapa de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, destaca el progreso de la ciencia y la tecnología y el uso del computador como una herramienta necesaria en todos los ámbitos sociales. Su objetivo fue:

Establecer la importancia de las Aulas Virtuales en el proceso de enseñanza. La muestra fue un total de trescientos diecisiete sujetos que corresponden al treinta por ciento (30 %) de la población de estudiantes, y a cincuenta (50) docentes que corresponden al treinta por ciento (30 %) de los centros educativos del Nivel Medio, Ciclo Básico, Sector Privado del área urbana del municipio de Jalapa, departamento de Jalapa. Como instrumentos se utilizaron 2 cuestionarios de 10 preguntas cada uno, en el cual concluye que los estudiantes y docentes están conscientes que la tecnología es útil para crear un aula virtual y mejorar métodos, solucionar problemas o necesidades en el proceso enseñanza aprendizaje y lograr de esta forma una educación de calidad. Recomienda profesionalizar a los docentes para que adquieran conocimientos sobre el uso y funcionamiento de aulas virtuales, y así mejorar los métodos y técnicas empleados en el proceso enseñanza aprendizaje. (Galicia, citado por Méndez, 2014, p. 3).

Arbeláez (2010) en su tesis *Mundos virtuales para la educación en salud simulación y aprendizaje en Open Simulator*, en la universidad de Caldas, Manizales, Colombia, añade que el uso de simulación y de videojuegos se ha transferido con fuerza en la industria, prácticas militares y medicina, generando en los últimos años en una poderosa herramienta de formación; en lo relacionado a la medicina se han desarrollado simuladores de equipos y dispositivos de procedimientos de alto riesgo y simuladores para fortalecer procesos educativos en la salud, estas instrucciones se han introducido a otras áreas como lo es la educación.

De igual forma, Pósito (2012) menciona que los modernos avances tecnológicos actuales, han logrado grandes impactos en la educación, ampliando los escenarios educativos, brindando medios de comunicación y soporte de materiales para proporcionar la interacción entre las personas. Se planteó el objetivo de ofrecer soluciones tecnológicas y pedagógicas al problema del diseño de habilidades de aprendizaje para aprender Ciencias Naturales en los nuevos contextos educativos.

García (2012) en la tesis titulada: *Promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel escolar de los estudiantes de tercero primaria en el área de Matemática* de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar, Guatemala, contribuye a cavilar sobre las insuficiencias en el aprendizaje de las Matemáticas por diferentes factores y despunta la importancia de utilizar estrategias de aprendizaje para perfeccionar el nivel académico del estudiante.

2. Metodología

La investigación se realizó mediante un tipo de investigación experimental, este tipo de investigación es:

Aquella que permite como mayor seguridad establecer relaciones de causa a efecto. Pues presenta una visión general y aproximada del objeto de estudio, además de contar una investigación de tipo cuantitativo. Se ha escogido una metodología de tipo cuantitativa, el diseño de la investigación cuantitativa establece un método experimental habitual del conjunto de las normas científicas. (Monje, 2011, p. 105).

Regularmente, a estos experimentos se los nombra ciencia verdadera y manejan medios matemáticos y estadísticos cotidianos para evaluar los resultados de modo concluyente.

Todos los experimentos cuantitativos utilizan un formato estándar, con algunas pequeñas diferencias inter-disciplinarias para generar una hipótesis que será probada o desmentida. Esta hipótesis debe ser demostrable por medios matemáticos y estadísticos y constituye la base alrededor de la cual se diseña todo el experimento. (Shuttleworth, 2008, p. 1).

La asignación aleatoria de un grupo de estudio es primordial y debe contener un grupo de control, siempre que sea posible. Un diseño cuantitativo solo debe manejar una variable a la vez, de lo contrario, el análisis estadístico puede ser muy complejo y dispuesto a interrogantes.

Este tipo de metodología, permite al investigador diseñar ambientes de aprendizaje, lo cual implica una mayor comprensión de sus elementos (estudiante, objeto matemático, contexto, artefacto o recurso tecnológico, situación-problema, actividad estructurada, etc.), así como anticipar cómo van a funcionar conjuntamente para promover el aprendizaje (Cobb et al., 2003, citado por Huapaya, 2012).

Los estudios de diseño permiten explicar por qué el diseño funciona y sugieren modos en que puede ser adaptado a nuevas circunstancias, de acuerdo a problemas y situaciones emergentes. De manera que, se piensa que esta metodología es pertinente con la investigación a desarrollar, ya que permitirá obtener argumentaciones basadas en la evidencia procedente de contextos naturales, de abordar cuestiones teóricas sobre la naturaleza del aprendizaje en contexto y de producir resultados a partir de evaluación formativa (Cobb et al., citado por Huapaya, 2012).

Una de las particularidades de esta metodología es que nos permite asumir el rol de investigadores y docentes, de esta manera, se podrá variar y tomar decisiones en los experimentos prescritos. La segunda característica es de intervención, pues proponemos mejorar el aprendizaje de los elementos de la función cuadrática, a través de prácticas de simulación de situaciones-problema mediadas por el PhET, buscando que el estudiante haga uso de las diversas representaciones de esta herramienta matemática.

Población

Según Balestrini (2006, p. 126), se define como "cualquier conjunto de elementos de la que se quiere conocer o investigar alguna de sus características". Este proyecto se centró en estudiantes de la jornada de la tarde, específicamente de grado octavo, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 15 años.

Muestra

Estuvo representada por los estudiantes del grado octavo.

Fórmula para calcular el tamaño de la muestra

Se utilizó la siguiente fórmula para calcular el tamaño de la muestra:

$$n = \frac{Z^2 \sigma^2 N}{e^2 (N - 1) + Z^2 \sigma^2}$$

Dónde:

n = el tamaño de la muestra.

N = tamaño de la población.

σ = Desviación estándar de la población que, generalmente cuando no se tiene su valor, suele utilizarse un valor constante de 0,5.

Z = Valor obtenido mediante niveles de confianza. Es un valor constante que, si no se tiene su valor, debe ser tomado en relación al 95% de confianza equivale a 1,96 (como más usual) o en relación al 99% de confianza equivale 2,58, valor que queda a criterio del investigador.

e = Límite aceptable de error muestral que, generalmente, cuando no se tiene su valor, suele utilizarse un valor que varía entre el 1% (0,01) y 9% (0,09), valor que queda a criterio del encuestador.

Se tiene N = 43, para el 99% de confianza, Z = 2,58, y como no se tiene los demás valores se tomará $\sigma = 0,5$ y e = 0,05.

Reemplazando los valores en la fórmula se obtiene:

$$n = \frac{N \sigma^2 Z^2}{(N - 1)e^2 + \sigma^2 Z^2}$$

$$n = \frac{43 \cdot 0,5^2 \cdot 2,58^2}{(43 - 1)(\pm 0,05)^2 + 0,5^2 \cdot 2,58^2} = \frac{71.55}{1.76} = 40.4 = 40$$

Muestreo aleatorio simple

Según Huillcañahui (2010, p. 7), "es aquel que en cada elemento de la población tiene la misma probabilidad de ser seleccionado para integrar la muestra".

Cada uno de los elementos de la muestra, se seleccionó aleatoriamente uno por uno.

Para esta investigación se realizó un muestreo sin reemplazo, en este tipo de muestreo según Huillcañahui (2010, p. 9), “no se devuelven los elementos extraídos a la población hasta que no se hayan extraído todos los elementos de la población que conforman la muestra”.

Se realizó un sorteo con 20 papeletas cuyo enunciado fue: grupo experimental, y 20 que decían: grupo control; de manera que se sacó uno a uno, tantos como indicó el tamaño de la muestra, en este caso 40.

Hipótesis

La hipótesis del presente trabajo de investigación se diseñó como una relación causal y se enunció de la siguiente forma:

Hipótesis Alternativa (Ha): la aplicación del uso de simulaciones PhET mejora el promedio de calificaciones con el tema de fracciones equivalentes en los estudiantes del grado octavo.

Hipótesis Nula (Ho): la aplicación del uso de simulaciones PhET no mejora el promedio de calificaciones con el tema de fracciones equivalentes en los estudiantes del grado octavo.

Prueba Estadística: el valor de significancia de la prueba es de $\alpha = 0.05$ (5%), si es mayor se acepta la hipótesis nula, si es menor se rechaza la hipótesis nula. Para una variable aleatoria (mumérica), se aplicó la prueba t de Student, para diferencia de medias en muestras independientes. Es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto de sus medias. Se utilizó el Software SPSS v 23.0.

3. Resultados

Tabla 1. Resultados prueba escrita grupo control

Estudiante	Calificación
1	7
2	8
3	10
4	10
5	8
6	8
7	10
8	9
9	9
10	9
11	10
12	7

13	9
14	8
15	10
16	5
17	9
18	9
19	10
20	8

Tabla 2. Resultados prueba virtual grupo experimental

Estudiante	Calificación
1	9,1
2	9,1
3	10
4	10
5	10
6	9,1
7	10
8	10
9	10
10	10
11	10
12	9,1
13	10
14	10
15	10
16	10
17	8,3
18	10
19	9,1
20	10

Normalidad: se debe corroborar que la variable aleatoria en ambos grupos se distribuye normalmente. Para ello, se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, ya que se implementa cuando las muestras son grandes (> de 30 individuos) o la Prueba de Chapiro Wilk cuando el tamaño de la muestra es (< de 30 individuos). El criterio para evaluar si la (VA) se distribuye normalmente es:

P- valor = > α Aceptar H_0 = los datos provienen de una distribución normal.

P- Valor < α Aceptar H_1 = los datos no provienen de una distribución normal.

- **Igualdad de varianza** (Prueba de Levene). Se debe corroborar la igualdad de varianza entre los grupos.

P- valor = > α Aceptar H_0 = las varianzas son iguales.

P- Valor < α Aceptar H_a = existe diferencia significativa entre las varianzas.

Calcular el p-valor de la prueba: t de Student muestras independientes.

Criterio para determinar la Normalidad:

P- valor => α Aceptar H_0 = Los datos provienen de una distribución Normal.

P- Valor < α Aceptar H_a = Los datos **NO** provienen de una distribución Normal

Tabla 3. Pruebas de normalidad

Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Calificación	Experimental	,427	20	,000	,634	20	,000
	Control	,180	20	,089	,879	20	,017

Tabla 4. Normalidad Calificaciones

Normalidad calificaciones		
P-Valor (EXP) = 0,00	<	$\alpha = 0.05$
P-Valor (Control) = 0,89	<	$\alpha = 0.05$

Conclusión: la variable calificación no se comporta normalmente en ambos grupos

Al no comportarse normalmente la variable calificación, se procedió a realizar la prueba de Anderson-Darling:

Es utilizada para probar si un conjunto de datos muestrales provienen de una población con una distribución de probabilidad continua específica (por lo general la distribución normal). La prueba de Anderson-Darling se basa en la comparación de la distribución de probabilidades acumulada empírica (resultado de los datos) con la distribución de probabilidades acumulada teórica (definida en H_0). (López, 2011, p. 2).

El valor estadístico ($A^2 = -81,96$) es menor al valor crítico (A^2 Crítico = 0.752), por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula. Es decir, los datos observados tienen una naturaleza de distribución normal.

• **Igualdad de varianza**

Prueba de Levene

P- valor = > α Aceptar H_0 = las varianzas son iguales.

P- Valor < α Aceptar H_a = existe diferencia significativa entre las varianzas.

Tabla 5. Prueba t de Student, muestras independientes

Calificación	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Se asumen varianzas iguales	13,586	,001	3,515	38	,001
No se asumen varianzas iguales			3,515	24,346	,002

Tabla 6. *Igualdad de Varianza*

Igualdad de varianza		
P-Valor = 0,001	<	$\alpha = 0.05$
Conclusión: se acepta H_a , existe diferencia significativa entre las varianzas		

Tabla 7. *Prueba t de Student (decisión estadística)*

Prueba T de Student		
P-Valor = 0,01 < $\alpha = 0.05$		
Conclusión: existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y la media de calificaciones del grupo control		

El criterio para decidir es:

Si la probabilidad obtenida de P-Valor $\leq \alpha$, Rechazo H_0 (se acepta H_a).

Si la probabilidad obtenida de P-Valor $> \alpha$, No rechazo H_0 (se acepta H_0).

4. Discusión

Contribuir al mejoramiento del aprendizaje de los conceptos fundamentales de las matemáticas, en este caso las fracciones equivalentes, mediante la innovación pedagógica es una labor de los docentes que imparten esta área de conocimiento, con el propósito de obtener los mejores resultados y motivar a los estudiantes, por tanto, es relevante conocer estrategias y herramientas que acompañen el aprendizaje de las matemáticas.

En la presente investigación se logró identificar que el simulador PhET aplicable a las fracciones equivalentes y dadas las características de su uso en línea o descargar al computador para su uso, ofrece una simulación gratuita e interactiva.

El simulador aplicado en la presente investigación se encuentra en el área de simulaciones de Matemáticas, simuladores de fraccionarios, del sitio web³. Los cambios que se evidencian en la actualidad, abarcan prácticamente todas las actividades humanas, desde lo político, económico, social y ciertamente la educación. Este contexto variable interviene en la forma y estilo de vida de los individuos que conforman la sociedad, y de manera especial a los jóvenes y adolescentes.

Una de las alternativas que existen en la actualidad es la utilización de la tecnología, que ofrece una gama de herramientas para disímiles actividades de la vida diaria; las cuales facilitan una serie de medios que se pueden valer para el trabajo docente y como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el estudiante.

El presente estudio estableció la incidencia del uso del simulador PhET en el aprendizaje de las fracciones equivalentes de los estudiantes de octavo grado de Bachillerato en matemáticas de la Institución Educativa General Santander del municipio de Soacha, Cundinamarca, y al respecto Arbeláez (2010), menciona que la utilización de simulación y de videojuegos se ha transformado en los últimos años en una poderosa herramienta de formación; también, lo complementa

³Visitar la siguiente dirección: <https://phet.colorado.edu/es/simulation/fraction-matcher>

Aguirre (2012) cuando explica que la simulación se ha generalizado en los últimos 20 años en la formación de los estudiantes del mundo, debido a la necesidad que tienen los docentes de utilizar esta herramienta didáctica.

En esta investigación se trabajó específicamente en el simulador PhET en lenguaje Java aplicables a las fracciones equivalentes. De los resultados de esta investigación se puede aseverar que el uso del simulador Java incide en el aprendizaje de las fracciones equivalentes, se puede observar la diferencia significativa entre los datos estadísticos del grupo control y del grupo experimental, como resultado de la incidencia en uso de simuladores en el desarrollo de la unidad didáctica entre ambos grupos.

La nota promedio fue 8.65 en el grupo control y del grupo experimental 9,19. En este caso, la media del grupo experimental es estadísticamente mayor que la media del grupo control.

Arias (2009) resalta que la simulación puede utilizarse como un recurso para la formación de nuevos conceptos, como para la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas, estrategias y comportamiento. Otro estudio realizado por Méndez (2014, p. 58) afirma que “el uso de simuladores Java mejora el aprendizaje del teorema del trabajo-energía entre el pre-test y pos-test de los estudiantes de cuarto bachillerato”.

Pérez (2011, p. 5) subraya que “los simuladores en la educación son una herramienta muy útil de aprendizaje. Facilitan al alumno y profesor el desarrollo del conocimiento con alto grado de autonomía, comprensión de situaciones reales”.

El aplicativo PhET como herramienta virtual de aprendizaje en el grupo experimental, favoreció una nueva forma de aprendizaje para estudiantes de grado noveno de la I.E. General Santander de Soacha, Cundinamarca.

Como recomendación queda accesible la eventualidad de continuar con la exploración de los diferentes niveles de dificultad que ofrece la plataforma PhET de la Universidad de Colorado, relacionado con el tema de las fracciones, analizar y evaluar el comportamiento de cada estudiante con el uso del simulador y poderlo integrar al contexto escolar de la I.E. General Santander de Soacha, Cundinamarca, por ser considerada esta plataforma un recurso pedagógico puesto a disposición de los docentes de matemáticas y que se pueda adaptar y formalizar en el aula de clase.

5. Conclusión

La metodología apoyada en la realización de trabajos de investigación con el uso de simuladores fomenta la evolución de las afirmaciones científicas del estudiante hacia un bosquejo más colindante al pensamiento científico.

A partir del análisis estadístico de los datos aplicando la prueba t de Student, se puede observar que hay evidencia para rechazar la hipótesis nula, por tanto, las medias son bastantes diferentes. En este caso, la media del grupo experimental es estadísticamente mayor que la media del grupo control.

Al implementar un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) en la enseñanza de las matemáticas por medio de simulación PhET, se evidenció una motivación por

parte de los estudiantes, que de acuerdo con los antecedentes que se tenían, no habían tenido la oportunidad de interactuar con la tecnología dentro de una aula de una manera más dinámica en asignaturas diferentes a tecnología e informática, y al aplicar este concepto a las clases de matemáticas, se evidenció en los resultados obtenidos por el grupo experimental una vez finalizada la fase de aplicación del OVA.

Es importante mencionar la importancia que tiene el talento del OVA y la forma en la que está elaborado, ya que si no es interesante no será impactante para los estudiantes, quienes son cada vez más visuales en el ámbito educativo.

Las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) favorecen una nueva forma de enseñanza-aprendizaje, en donde se generan espacios virtuales que facilitan interacciones entre docentes y estudiantes para mejorar y desarrollar los procesos educativos en cualquier ámbito.

La aplicación del simulador PhET permitió un aprendizaje activo, participativo, característico, acrecentando el nivel de participación del estudiante, cumplimiento de tareas y actividades, y el interés por el tema de estudio, lo cual quedó demostrado.

Los estudiantes de octavo grado sostienen mayoritariamente opiniones propicias a la realización de actividades de investigación con ayuda de simuladores.

6. Agradecimientos

A la Institución Educativa General Santander por el apoyo dado en la presentación de este trabajo de investigación.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Aguirre, G. (2012). *Postura experiencial de los docentes que utilizan la simulación clínica como estrategia didáctica en la carrera de medicina*. (Tesis de Magister). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Arbeláez, M. (2010). *Mundos virtuales para la educación en salud simulación y aprendizaje en Open Simulator*. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Caldas, Colombia.
- Arias, L. (2009). *La simulación computarizada en el proceso de enseñanza aprendizaje de electrónica*. Buenos Aires, Argentina: El Cid Editor.
- Bagur, A. (2011). Matemáticas para todos. *Boletín Educación y Desarrollo*, 12(106), 1-4.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: Consultores Asociados. Servicio Editorial.
- Duran, E. (2012). Red de tecnología Educativa. Recuperado de <http://reddetecnologiaeducativa.bligoo.com.co/aprendiendo-matematicas-con-la-ayuda-de-simuladores>

- Fatela, M. (2012). Simuladores. Recuperado de <http://www.fatela.com.ar/PaginasWeb/simuladores.htm>
- Galicia, A. (2005). *Las aulas virtuales en el proceso enseñanza aprendizaje en el nivel medio, ciclo básico, sector privado*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- García, D. (2012). *Promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel escolar de los alumnos de tercero primaria en el área de matemáticas*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar.
- Huapaya, G. (2012). *Modelación usando función cuadrática: experimentos de enseñanza con estudiantes de 5to de secundaria*. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1571>
- Huillcañahui, M. (2010). Muestreo aleatorio simple. Recuperado de <http://www.slideshare.net/milit/muestreo-aleatorio-simple>
- López, A. (2011). Prueba de normalidad. Recuperado de <http://es.slideshare.net/leugimxw/pruebas-de-normalidad-prueba-de-andersondarling>
- Méndez, E. (2014). *Simuladores java y aprendizaje del teorema trabajo-energía*. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango.
- Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa-Guía Didáctica. Neiva. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Muñoz, F. (2012). Simulaciones PhET para aprender Ciencias. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/difundiendo-buenaspracticas/602-simulaciones-phet-para-aprender-ciencias>
- Ortega, M. (2001). Sistemas de interacción persona-computador. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libro-sistemas-de-interaccion-persona-computador/9788484270935/753637>
- Peña, P. y Alemán, A. (2013). Teoría de simuladores. Recuperado el 16 de abril de 2016, de: http://www.aves.edu.co/ovaunicor/recursos/1/index_Simulacion_por_computador.pdf
- Pérez, C. (2011). Fisim: simulador físico –matemático integrado a la plataforma de gestión del aprendizaje zera. Recuperado de https://www.researchgate.net/figure/229068441_fig7_Fig-9-Step-KDE-Simulator
- Pósito, R. (2012). *El problema de enseñar y aprender ciencias naturales en los nuevos ambientes educativos*. (Tesis de Magíster). Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Shuttleworth, M. (2008). Diseño de la Investigación Cuantitativa. Recuperado de <https://explorable.com/es/diseno-de-la-investigacion-cuantitativa>

Criteria

Incidencia de los mecanismos institucionales de intervención frente a la violencia escolar*

Fecha de recepción: 23/10/2015
Fecha de revisión: 09/12/2015
Fecha de aprobación: 09/01/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Rodríguez, D. y Rodríguez, J. (2016). Incidencia de los mecanismos institucionales de intervención frente a la violencia escolar. *Revista Criterios*, 23(1), 113-139.

*Artículo Resultado de Investigación. El presente artículo es el resultado de la investigación titulada: *Incidencia de los mecanismos institucionales de intervención 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*, presentada como tesis para la Maestría en Pedagogía, en la facultad de Postgrados y Relaciones Internacionales de la Universidad Mariana, el día 19 de junio de 2015.

*[□]Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Magíster en Pedagogía. Docente, investigador y director del departamento de Humanidades y LEA (Lectura y Escritura Académica) de la Universidad Mariana. Actualmente desempeña como docente e investigador del programa Licenciatura en Educación Básica Primaria y Coordinador de Investigaciones de la Facultad de Educación 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, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jrv1020@gmail.com

Diego Alexander Rodríguez Ortiz*✉
Jorge Humberto Rodríguez Velandia**

Resumen

El artículo resultado de investigación que se presenta a continuación utilizó el paradigma mixto con prevalencia cualitativa, orientada desde un enfoque descriptivo – interpretativo al estudio de caso múltiple, y cuyo propósito fue analizar la incidencia de los mecanismos instituciones de intervención frente a la violencia escolar en la Escuela Normal Superior y el Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza” de la ciudad de Pasto. Se concluye que la violencia escolar se hace presente a través de la agresión verbal y el acoso escolar protagonizados por agresores, víctimas y espectadores, inmersos en factores relacionados con problemas familiares, académicos y/o disciplinarios, la sociedad, el ambiente, los medios de comunicación y la escuela, y con consecuencias asociadas a la vulnerabilidad psicológica, fracaso y deserción escolar y disrupción en el aula. Frente a dicha problemática, se hace necesaria una estrategia de intervención que favorezca el diálogo y la concertación democrática, tal como lo sugiere el método PEACE de Lou Marinoff.

Palabras clave: Violencia Escolar, Mecanismos de Intervención y Método PEACE.

Incidence of institutional mechanisms of intervention against school violence

Abstract

The research result article below, used the mixed paradigm with qualitative prevalence, oriented from a descriptive - interpretative approach to the multiple case study, whose purpose was to analyze the incidence of the intervention mechanisms against school violence in *Escuela Normal Superior* and *Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza”* of Pasto. It is concluded that school violence is present through verbal aggression and bullying, which are carried out by aggressors, victims and spectators, immersed in factors related to family, academic and / or disciplinary problems, the environment, the society, the media and the school, with consequences associated with psychological vulnerability, school failure and dropout, and classroom disruption. A strategy of intervention in the face of this problem is needed, in such a way as favors dialogue and democratic consensus, as Lou Marinoff’s PEACE method suggests.

Key words: school violence, intervention mechanisms and PEACE method.

Incidência dos mecanismos institucionais de intervenção contra a violência escolar

Resumo

Artigo resultado de investigação apresentado, em seguida, usado o paradigma misto com prevalência qualitativa, orientado de uma abordagem descritiva - interpretativa para o estudo de casos múltiplos, e cujo objetivo foi analisar a incidência dos mecanismos de intervenção contra a violência escolar na *Escola Normal Superior* e *Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza”* da cidade de Pasto. Conclui-se que a violência escolar está presente através da agressão verbal e do assédio, que são perpetrados por agressores, vítimas e espectadores, imersos em fatores familiares, acadêmicos e / ou disciplinares, da sociedade, do ambiente, da mídia e da escola, consequências associadas à vulnerabilidade psicológica, falha escolar e abandono, e interrupção da sala de aula. É necessária uma estratégia de intervenção frente a esse problema, de modo a favorecer o diálogo e o consenso democrático, como sugere o método PEACE de Lou Marinoff.

Palavras-chave: violência escolar, mecanismos de intervenção, e método PEACE.

1. Introducción

La educación ético-democrática es la base sobre la que debe construirse la formación integral, la pieza principal que encabeza el engranaje de las dimensiones que forman parte de dicha propuesta en toda institución educativa y la criba que mide su calidad. No obstante la realidad muestra que actualmente la gran mayoría de instituciones educativas presentan serios problemas de convivencia debido, en algunos casos, a inconsistencias entre los objetivos, fines, valores y normas del Manual de Convivencia, y en otros, debido a la no utilización de un

método adecuado para resolver los conflictos que afectan la vida comunitaria. Esta situación obligó al gobierno nacional, por intermedio del Congreso de la República y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a establecer la Ley 1620 y el Decreto 1965, ambos del 2013, que buscan reglamentar la función de los comités de convivencia y las directrices de los manuales de convivencia escolares, en pro de solventar situaciones de conflicto, acoso, *bullying*, *ciberbullying*, acoso sexual, incitación a la violencia y maltrato.

Por lo tanto, considerando que la Escuela Normal Superior y el Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza” de Pasto no escapan a dicha problemática, el presente artículo quiere mostrar los resultados de un trabajo de investigación mixto, con preeminencia cualitativo, bajo el modelo de estudio de caso múltiple desde un punto de vista descriptivo y con enfoque hermenéutico, el cual busca analizar la incidencia de los mecanismos que las instituciones educativas antes mencionadas llevan a cabo para hacer frente a la violencia escolar, con el fin de plantear la posibilidad del método PEACE del filósofo Lou Marinoff aplicado a dicha problemática por parte de los mismos estudiantes o representantes de curso, y lograr la sana convivencia. Dada la naturaleza de la investigación el método de análisis e interpretación de resultados utilizado fue deductivo – inductivo que parte de las categorías: Violencia Escolar, Mecanismos de Intervención y Método PEACE, con sus respectivas subcategorías y terminando con las unidades de análisis de donde se desprenden las categorías inductivas. Finalmente, los criterios de calidad que direccionaron todo el proceso, especialmente en el trabajo de campo y el informe de resultados, fueron la credibilidad y parsimonia (trabajados en el momento de la recolección de la información) y la confirmabilidad y transferencia (utilizados en el procesamiento, análisis e interpretación de resultados).

Al ser la violencia escolar un problema no solo de carácter institucional, pues sus consecuencias no se quedan en el aula sino que tienen una trascendencia de tipo social, se han desarrollado investigaciones y proyectos de orden internacional, nacional y local que priorizan la atención en su comprensión, prevención y mitigación para favorecer espacios verdaderamente democráticos y participativos¹.

Las conclusiones que se derivan del esfuerzo investigativo son las siguientes: en primer lugar, la violencia escolar es un fenómeno que se hace presente y afecta la vida comunitaria de las dos instituciones; sus manifestaciones más recurrentes son la agresión verbal y el *bullying*; los factores que le dan origen son la familia, los problemas académicos y/o disciplinarios, la sociedad ambiente, los medios de comunicación y la escuela; las consecuencias más habituales son la vulnerabilidad psicológica, fracaso y deserción escolar, fomento de un ambiente inadecuado para el aprehendizaje y disrupción en el aula; por último, los protagonistas son

¹ Por ejemplo las siguientes: Abramovay (2005), Aguilar, Ocampo y Pineda (2009), Avilés, (2013), Áviles (2013), Betancourt, Cerón y Ramírez (2013). Calderón, Durán y Rojas (2013), Carvajal, Urrea y Soto (2012), Chaux (2012), Chaux, Heinsohn y Molano (2010), Chaux et al. (2006), Chaux et al. (2006), Chaux et al. (2011), Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama (2008), Cowie (2013), Del Barrio (2013), Del Rey y Ortega (2007), Díaz (2005), Enciso, Villamizar y Villamizar (2008), Fernández (1999), Garaigordobil (2013), García y Madriaza (2005), Harris y Petrie (2006), Henao (2009), Hernández y Jaramillo (2002), Hernández (1999), Hernández (2008), Johnson D. y Johnson R. (2002), Lomas (2007), Martínez y Moncada (2011), Monclús (2005), Olweus (1998), Ortega-Ruiz y Casas (2013), Salgado (2011), Sánchez (2009), Secretaría de Educación Municipal de San Juan de Pasto (2013), Serrano e Iborra (2005), Torres (2010). UNICEF (2009), Valades (2008), Valdivieso (2009), Valencia (2004), Villalta, Saavedra y Muñoz (2007), Villanueva (2007).

los agresores, las víctimas y los espectadores. En segundo lugar, los mecanismos de intervención más utilizados están relacionados con el debido proceso del manual de convivencia, con un cierto porcentaje de éxito. Y en tercer lugar, un buen método de resolución de conflictos debe favorecer la argumentación, la concertación y la participación democrática, algo que puede llevarse a cabo mediante el método PEACE de Lou Marinoff, miembro y fundador de la Asociación Norteamericana de Filosofía Práctica (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), el cual busca ayudar 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.).

2. Metodología

La investigación se desarrolló dentro de la línea de Gestión Pedagógica y Curricular desde el Marco del Desarrollo Humano y desde el área temática de Educación, Contexto y Desarrollo Humano de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales de la Universidad Mariana. Dada la naturaleza del problema, la investigación se enmarcó en el paradigma mixto en la medida que permite recolectar y analizar información cuantitativa y cualitativa, a partir de la combinación de métodos, enfoques y técnicas de investigación para tener una visión integral del problema estudiado, para profundizarlo y comprenderlo. Al respecto Pereira (2011) asevera lo siguiente:

Es importante resaltar, tal como se señaló anteriormente, que el investigador y la investigadora ha de hacer un esfuerzo para la integración de datos en busca de la unidad que le permitirá una mejor comprensión de su tema de estudio. En este proceso, resulta sumamente valioso el recurso de la triangulación. En el caso particular de la experiencia desarrollada, la misma enfatizó en la teoría, informantes, métodos y técnicas e instrumentos de recolección de datos. (p. 27).

El enfoque investigativo es de naturaleza hermenéutica en la medida que busca comprender el fenómeno a partir de la estrategia concurrente de triangulación, la cual, como lo señala Pereira (2011), busca en el mismo estudio confirmar, correlacionar o corroborar datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente. Para dicho propósito la investigación se trabajó a partir de métodos: el descriptivo y el estudio de casos.

El método descriptivo buscó encontrar diferentes tipologías y formas de manifestaciones del conflicto a partir de las recurrencias en las preguntas estadísticas, así como especificar otras características del problema en mención. Desde esta perspectiva, su primer nivel de análisis es descriptivo – interpretativo, en tanto que caracterizó los tipos de conflicto y violencia escolar suscitados en las instituciones educativas investigadas, lo mismo que sus métodos de intervención. En el segundo nivel buscó un análisis de la incidencia de los mecanismos que se aplican para intervenir frente a la violencia escolar, es decir, si su aplicación aumenta o disminuye la manifestación de dicho fenómeno.

Desde lo cualitativo se trabajó con el estudio de caso, desde la perspectiva del caso múltiple. Este tipo de métodos buscan analizar la particularidad y

complejidad de un caso singular con miras a entender su funcionamiento en sus aspectos y circunstancias más relevantes; tiene en este sentido, una fuerte relación con el contexto en el que se produce la investigación. Se propuso este método dado que este tipo de estudios busca, como lo resalta Stake (1998), capturar la complejidad del caso particular, comprender mejor su interacción con el contexto, su carácter único y a la vez, lo que tiene en común con otros casos. Se trabajó desde la perspectiva del estudio de caso de cada institución educativa en lo relacionado a violencia escolar y mecanismos de intervención. Se provocó una interpretación de las formas particulares cómo se dan los conflictos escolares y cómo se resuelven. Así, se trabajó en relación a aquello que le es propio en el marco de los dos contextos institucionales. Con el caso múltiple se buscó categorías de análisis que mostraron articulaciones, modos similares de operar entre una institución y otra; así como las diferencias entre ellas. Estos elementos resultaron básicos para hacer una buena caracterización conceptual y metodológica en relación con el objeto de estudio.

La población que se escogió para la realización del proyecto de investigación, y de donde surgió la problemática del mismo, son los y las estudiantes de la sección básica secundaria, docentes, directivos docentes, equipo de psicología y padres de familia de la Escuela Normal Superior y del Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza” de la ciudad de Pasto. El tipo de muestreo utilizado es el mixto concurrente que permitió al investigador triangular los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa y con ello confirmar, validar o corroborar las conclusiones del estudio (Baltar y Gorjup, 2014). De esta forma, para la recolección de la información estadística se seleccionó un muestreo probabilístico con un nivel de confianza del 95%, y para recoger las apreciaciones de los actores frente al problema se hizo uso del muestro intencional por conveniencia.

Considerando el tipo de investigación mixto, se usaron técnicas como el grupo focal y la encuesta a través de un cuestionario para el primer nivel de la caracterización de la violencia escolar y sus métodos de intervención. Los instrumentos tuvieron como propósito recoger información confiable y suficiente para el análisis. En la investigación cualitativa no se habló de validez sino de credibilidad y confiabilidad, que para este caso residen en su diseño y aplicación, el cual partió de la operacionalización de los objetivos de la investigación, donde emergieron las categorías de análisis y las preguntas orientadoras.

Finalmente, toda la información fue tratada, para efectos de la tabulación, análisis e interpretación de datos, a través de unos instrumentos estratégicos para su manejo. Estos instrumentos son dos: Matrices de Tabulación y Matrices de Triangulación. En las matrices de tabulación se digita fielmente la información obtenida, una vez aplicados los instrumentos anteriormente señalados, y se realiza una síntesis de lo estudiado. Por otro lado las matrices de triangulación tienen como finalidad confrontar toda la información obtenida, con una tercera fuente considerada como imparcial. Para el análisis y la interpretación de los resultados se utilizó, de acuerdo con Valverde (2013) una lógica deductiva – inductiva, es decir, partiendo de los objetivos se identificaron las categorías y subcategorías deductivas y, posteriormente, a partir de los resultados obtenidos, se identificaron las unidades de significado y categorías inductivas. Después

de esto se elaboró el informe de resultados, cumpliendo con los principios de confirmabilidad y transferencia. La primera a través de la conformación de los resultados con la teoría que sustenta el presente trabajo de investigación y, por otro lado, la segunda, dado que se llevó a cabo un estudio comparativo en dos instituciones diferentes.

3. Resultados

Debido a que la investigación tenía como propósito general “Analizar la incidencia que tienen los mecanismos institucionales para la mediación de conflictos y la prevención de la violencia escolar en los estudiantes de básica secundaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior y Colegio Filipense ‘Nuestra Señora de la Esperanza’ de la ciudad de Pasto”, es decir, estudiar la eficiencia, eficacia y efectividad que muestran las acciones que dichas instituciones educativas llevan a cabo para solucionar las situaciones de conflicto y/o violencia y, de esta manera, fomentar la sana convivencia, los resultados, de acuerdo a los objetivos específicos, se organizaron en cuatro categorías que se expondrán a continuación:

3.1 Características de la violencia escolar

Manifestaciones de violencia escolar

Triangulando la información obtenida de los tres grupos focales de la Escuela Normal Superior de Pasto, se obtuvo, de forma unánime por parte de los que participaron en dicha entrevista, que el *bullying*, la agresión verbal y física fueron las manifestaciones más recurrentes de violencia escolar; mientras que la intolerancia es una preocupación manifiesta únicamente por parte del comité de convivencia y el hurto lo es para el consejo de padres de familia. Resulta interesante entrever que los estudiantes no hayan considerado lo manifestado por parte de los otros grupos entrevistados, lo que lleva a reflexionar sobre el grado y nivel de percepción o sensibilización frente a los fenómenos suscitados.

Por otro lado, en el Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza”, la violencia verbal y física y el *bullying* fueron las manifestaciones más recurrentes en los tres grupos focales. Existen en esta última, otras manifestaciones cuya coincidencia va disminuyendo. Es el caso del *ciberbullying* expuesto por parte del comité de convivencia y el gobierno estudiantil, quienes también comentan sobre la falta de respeto y la intolerancia, dos situaciones que pueden asociarse en una sola categoría inductiva: la intolerancia. El hurto se constituyó en una preocupación para el comité de convivencia y la violencia de género para el consejo de padres de familia. Este último grupo focal no hizo ninguna mención en particular respecto del *ciberbullying*, sobre todo cuando, dadas las características de los procesos disciplinarios del colegio Filipense, es poco probable, con un considerable margen de error, que dicho fenómeno se suscite al interior del mismo, independiente de los medios utilizados; lo cual significa que se trata de una situación que se origina por fuera de la instalaciones y en horario extracurricular. También resulta intrigante que, por parte de los representantes de los padres de familia, no haya manifestaciones respecto del hurto (al igual que el gobierno estudiantil) y la intolerancia, ni que por parte del

comité de convivencia se haya considerado la violencia de género. Situación que probablemente se deba al concepto de violencia escolar que se tenga, a la precepción de la magnitud del problema y a la comunicación y trabajo en equipo entre los distintos entes representativos.

Es evidente que las dos o tres manifestaciones de violencia escolar, una vez asociada la información de las dos instituciones educativas estudiadas, fueron, en definitiva, la violencia verbal y física y, por otro lado, el *bullying*. No obstante el tema de la violencia verbal y física fue tratado en algunos sectores como agresión, lo cual pone de manifiesto, una vez más, la poca comprensión conceptual entre los términos violencia – agresión. Acuñaando la experiencia y observación del equipo investigador en el momento de aplicar la prueba, existe una situación que subyace en la respuesta a todas las preguntas de las entrevistas realizadas. Tiene que ver con la actitud de los participantes frente a la institución educativa que representan, pues es lógico que el comité de convivencia de una institución educativa oficial, como el de la Escuela Normal Superior de Pasto, no tenga reparos en manifestar abiertamente su punto de vista frente al problema que se está investigando, mientras que su homólogo, el Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza”, como institución privada, muestre una preocupación por su imagen institucional de la que depende su permanencia en el mundo competitivo al cual se enfrentan.

Confrontando lo anterior con la encuesta aplicada a los estudiantes y docentes, se presentó un dato importante relacionado con las manifestaciones más recurrentes de violencia escolar de las que hayan sido testigos. En el caso del colegio Filipense se observó que la agresión verbal encabeza, con un 81%, la lista de dichas manifestaciones, seguido de la ridiculización (57% de los encuestados), la discriminación (48%) y el *bullying* (41%). En el caso de la Escuela Normal, el mayor porcentaje lo obtienen, la agresión verbal (90% de los encuestados), el *bullying* (55%), la ridiculización (54%), la discriminación (51%), y agresión física (45%). Finalmente, se encuentran los docentes que, debido a su mínima participación (ocho en representación del colegio Filipense y siete por parte de la escuela Normal), se unieron en un solo grupo (siendo en su mayoría personas pertenecientes al género femenino). En todo caso, dicha actitud permite contemplar la preocupación que a nivel institucional existe frente a la problemática que se está estudiando, a sabiendas que sus efectos inciden significativamente en el normal desarrollo de los propósitos educativos. Pese a lo expuesto anteriormente, se observa que la ridiculización (80% de los encuestados) y la agresión verbal (73%) encabezan la lista.

De todo lo expuesto anteriormente, hay que descartar por completo que, en mayor o menor medida, en la generalidad de las manifestaciones de violencia escolar, tomadas de la Ley 1620 (2013) y el Decreto 1965 (2013), lo mismo que de las sugeridas, aunque con una terminología levemente diferente por los teóricos que sustentan la investigación, hay un porcentaje de respuesta, considerando que la pregunta fue diseñada de tal manera que, quienes participaron de la encuesta, puedan escoger varias alternativas. Eso significa que, por muy reducido o amplio que sea el número de respuestas, se trata de manifestaciones de las que se fue testigo, aunque no es del todo probable. Aún más significativo

es el hecho que la violencia sexual es la manifestación cuya representación está respaldada por tres afirmaciones de los estudiantes encuestados en la Normal Superior de Pasto, una en el Colegio Filipense y cero por parte del testimonio de los docentes en los dos centros educativos. Sin embargo, lo más llamativo del asunto es la ratificación, por parte de las encuestas, de lo expuesto de forma conclusiva en los grupos focales; es decir, que las agresiones verbales y físicas, lo mismo que el *bullying*, son las manifestaciones más fuertes de violencia escolar.

Causas de la violencia escolar

Antes de entrar en detalles se realizan dos advertencias en particular: en primer lugar, frente a este tema existen muchas posturas teóricas; algunas de ellas las categorizan con el nombre de Causas, otras con el de Factores Asociados, otras como Variables Asociadas y otras como Factores de Riesgo (Serrano e Iborra, 2005), incluso existen aportes que realizan una combinación de las dos categorías. En segundo lugar, los resultados mostrarán todo aquello que ha sido objeto de muchas investigaciones, como por ejemplo, la revisión literaria sobre causas y correlaciones de la violencia entre los niños, reconociendo los aspectos individuales, familiares, escolares categorizados como factores de riesgo (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008), los aportes que identifican los factores que inciden en la conducta agresiva y/o violenta de un niño de Henao (2009), Fernández (1999)², Sánchez (2009), Del Rey y Ortega (2007), Díaz (2005), Chaux, Molano y Podllesky (2011), y finalmente, la investigación 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” realizada por Martínez y Moncada (2011).

Empezando con la información obtenida en los grupos focales, se encontró que, por un lado, en la Escuela Normal Superior de Pasto, la disfuncionalidad familiar y la influencia del entorno social son los factores más recurrentes, asociando a ello los testimonios que hacen alusión a la violencia intrafamiliar, la ineficacia de los mecanismos institucionales para hacer frente a la violencia escolar y la falta de diálogo entre compañeros, los cuales se presentan de forma diferenciada en los grupos focales.

Realizando una confrontación de lo dicho anteriormente con la información obtenida en la encuesta realizada a los estudiantes de la misma institución, se encuentra una lista muy extensa de factores que dan origen al problema que se investigó, siendo las causas más fuertes: los problemas académicos y/o disciplinarios (76%), los problemas familiares (63%), los antecedentes de maltrato físico y verbal (45%) y, finalmente, el ambiente escolar (37%). Los problemas familiares pueden dar lugar a muchas inferencias en relación a los tipos específicos que, comparando con lo obtenido de los grupos focales, pueden incluirse efectivamente como la disfuncionalidad, desestructuración y violencia que sucede al interior de la familia. Por otro lado, cuando se habla de problemas académicos y/o disciplinarios, se hace referencia a lo que se suscita al interior del aula de clase. El bajo desempeño académico, el ambiente y la disciplina en el aula, lo mismo que las estrategias pedagógicas que se utilicen para su manejo y

² Isabel Fernández (1999) por ejemplo habla de agentes exógenos a la propia escuela (análisis social, medios de comunicación y familia) y endógenos (escuela y relaciones interpersonales) (p. 31).

para la resolución de conflictos, pueden fomentar un ambiente que propicie la violencia escolar; situación que se puede correlacionar con lo manifestado en los grupos focales cuando hacen referencia a la ineficacia de los mecanismos institucionales para hacer frente a la violencia escolar y la falta de diálogos entre compañeros; aunque al respecto existe un dato donde el 36% de los encuestados identifican el ambiente escolar como causa de las diversas manifestaciones violentas. Finalmente, los únicos datos que respaldan la apreciación de los grupos focales sobre la influencia del medio escolar, además del mencionado ambiente escolar, son aquellos relacionados, por parte de una porción minoritaria de encuestados, con la pertenencia a pandillas o tribus urbanas (33%) y la influencia de los medios masivos de comunicación (22%). En ninguno de los grupos focales existe información que pueda asociarse a los datos de la encuesta relacionados con consumo de alcohol y/o sustancias psicoactivas y trastornos psicológicos, situación que puede dar lugar a muchas interpretaciones.

Por otro lado, en el Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza”, gracias a la información obtenida de los grupos focales, el factor más determinante se relaciona con la influencia de la sociedad, incluyendo los medios de comunicación. Además de lo anterior, existió una diversidad de factores que influyen en el ambiente de aprendizaje y, por lo tanto, en las manifestaciones de violencia escolar, pero que, además de no gozar de una apreciación unánime, no se perciben coincidencias en los tres grupos focales: formación y seguimiento familiar, problemas intrafamiliares, influencia de los compañeros, rivalidad académica, ambiente escolar inadecuado, estudiantes con diversidad funcional, discriminación, intolerancia y baja autoestima.

En la encuesta aplicada a los estudiantes del Colegio Filipense se obtuvo una lista también extensa de factores que dan origen a la violencia escolar, donde los problemas académicos y/o disciplinarios (68%), los problemas familiares (58%), los trastornos psicológicos (41%), el ambiente escolar (40%) y, finalmente, los antecedentes de maltrato físico y/o verbal (38%), son los más fuertes. Siendo la influencia del entorno social, en especial a través de los medios masivos de comunicación, una de las causas que coincide en la apreciación de los tres grupos focales, el respaldo que puede derivarse de la encuesta es mínimo, pues es considerado por el 28% de los encuestados y la pertenencia a pandillas y/o tribus urbanas por el 14%. Por el contrario, las causas más fuertes de la encuesta coinciden con aquellas que no fueron fruto de una apreciación unánime en los grupos focales.

Con todo lo expuesto hasta el momento, si se asocia la información de los grupos focales de los dos colegios, se puede inferir que los dos factores determinantes frente a la violencia escolar son la disfuncionalidad y conflictos intrafamiliares y la influencia del entorno social. Existe un último dato que puede aportar elementos interesantes dentro de este ejercicio de análisis e interpretación: la encuesta aplicada a los docentes. Se observa claramente que, al igual que los estudiantes, los factores que encabezan la lista son los problemas académicos y disciplinarios (60%), los problemas familiares (53%) y la influencia de los medios masivos de comunicación (40%), situación que, excepto los problemas académicos y disciplinarios ya discutidos, coincide con las recurrencias globales sustentadas en los grupos focales.

Consecuencias de la violencia escolar

Toda la información obtenida y que se expone a continuación, puede entenderse si se tiene en cuenta que, al igual que las causas, existen variedad de fuentes teóricas y tesis investigativas. En esta ocasión se acogió la postura de Fernández (1999) para el análisis, la interpretación y la discusión de los resultados.

Empezando con la Escuela Normal, de los grupos focales se obtuvo que las consecuencias más recurrentes de la violencia escolar son: desmotivación, inadecuados ambientes de aprendizaje, deserción escolar y problemas intrafamiliares. Existen otros efectos que no son considerados en los tres grupos focales como: baja autoestima, el aprendizaje de actitudes violentas de los otros y las sanciones académicas. Es evidente que todas las anteriores están estrictamente relacionadas con las víctimas, dejando de lado a los otros dos protagonistas, situación que la encuesta sí lo contempla, puesto que son alarmantes los datos que pueden observarse en comparación con los obtenidos en los grupos focales, siendo los más representativos la baja autoestima (82% de los encuestados), aislamiento social (67%), angustia, ansiedad, estrés y depresión (66%), bajo desempeño académico (64%), suicidio (50%), retaliación y/o venganza (44%) y, finalmente, problemas de salud física y mental (42%). Sin embargo no se puede descartar que existen muchas vías de relación entre los datos obtenidos por los dos instrumentos, excepto los problemas familiares por parte de los grupos focales y, el suicidio y consumo de sustancias psicoactivas por parte de la encuesta. Cuando se analizan los resultados de esta última en relación al suicidio, y considerando la información obtenida por parte de la coordinación de convivencia de la institución (donde no hay evidencia de la ocurrencia de este tipo de hecho), es necesario plantearse si los estudiantes que aplicaron la encuesta daban a conocer su testimonio al respecto o simplemente lo que opinaban, a sabiendas que se trata de un problema muy abordado en varios contextos. También puede ocurrir que lo manifestado en la encuesta surja de la experiencia (directa o indirecta) del encuestado y que el resto de la comunidad no haya sido consciente, o aún más preocupante, que se haya mantenido oculto.

Por otro lado, se presentó un dato que pretende dirigir la mirada hacia los agresores, pues las consecuencias no las padecen solo las víctimas. Lo que intriga es la falta de comentarios que al respecto hay en los grupos focales, a pesar de que la respuesta fue planteada en toda su extensión. Eso corresponde a una cultura que cree ingenuamente que las consecuencias de las acciones violentas solo son padecidas por las víctimas. De todas maneras resultó interesante que las consecuencias en los agresores cobran un matiz especial, pues la mayor parte de los estudiantes que contestaron a la pregunta permitieron que a la cabeza se encuentren las conductas y comportamientos intimidatorios y agresivos verbal y/o físicos (73%), es decir, personas que, al parecer, tienen un terreno ganado muy extenso dentro de la escuela, donde pueden, tranquila y plácidamente, protagonizar manifestaciones de violencia, sin que ningún mecanismo institucional tenga efecto significativo o estructural. El 63% de los encuestados hace referencia a algo muy relacionado con lo anterior: el abuso del poder; es decir personas que no perciben límites en sus actitudes y conductas violentas y por lo tanto, establecen su *estatus quo*, no solo a los estudiantes, sino,

posiblemente, a cierta porción de la comunidad educativa. Por último, si bien es cierto que no se trata de una población mayoritaria (37%), fue preocupante observar que existan estudiantes que hayan identificado las conductas delictivas como una consecuencia de la violencia escolar, situación que llevó a plantear la consideración que se estableció con anterioridad respecto al suicidio. También resulta extraño que se hable de deserción escolar, lo que llevó a inferir dos cosas: o se trata de estudiantes que desisten de su formación académica o de aquellos que, por su historial conductual o disciplinario, fueron retirados de la institución, siendo la primera la más probable, dado que lo segundo se conoce comúnmente como fracaso escolar.

Contrario a lo que se piensa, hay también consecuencias para los espectadores, con una proporción considerable en las respuestas, y con una red de conexiones, pues lo uno lleva a lo otro. Lo más representativo en este caso es el 58% de estudiantes que manifestaron que la indiferencia y/o falta de solidaridad es una de las consecuencias más marcadas, cuestión que debe considerarse más como una actitud de los espectadores que como lo que se está discutiendo en este momento.

Cambiado de panorama, se encuentra el Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza”, donde los grupos focales, a pesar de que no existe información por parte de los estudiantes, sostuvieron que la mayoría de las consecuencias de la violencia escolar estaban relacionadas con situaciones agravantes para el ambiente por parte de estudiantes, docentes y padres de familia, en especial los problemas de convivencia, la desmotivación y bajo desempeño académico, la deserción escolar (aunque este último solo es manifestado por parte de los padres de familia), los problemas psicológicos, la desmotivación por parte de docentes (o en su defecto, el estrés laboral), conformismo por parte de padres de familia y, finalmente, conflictos en la comunicación o relaciones entre la escuela y la familia.

Confrontando lo anterior con la encuesta aplicada a los estudiantes, resultó significativo observar, hablando de las consecuencias para las víctimas, las similitudes en la regularidad de las respuestas entre este colegio y la Escuela Normal, debido a que también los valores más representativos se otorgan a la baja autoestima (79% de los encuestados), el aislamiento social (68%), angustia, ansiedad, estrés y/o depresión (64%) y el bajo desempeño académico (62%). A pesar que las otras consecuencias señaladas no alcanzan un 50% de la población encuestada, no obstante resultó escandaloso el hecho de su aparición, substancialmente los problemas de salud física y mental (con 41% de los encuestados), el suicidio (40%) y retaliaciones y/o venganzas (38%). Por otro lado, al igual que la Escuela Normal, en el colegio Filipense, los estudiantes encuestados consideraron que las dos consecuencias más representativas por parte de los agresores son las actitudes y/o comportamientos intimidatorios y agresivos, a nivel verbal y/o físico, adoptados por ellos (75%) y el abuso del poder (57%). Finalmente, al igual que lo observado en la Escuela Normal, en el Colegio Filipense, la consecuencia más representativa para los expectadores corresponde a la indiferencia o la falta de solidaridad (55%). El resto no alcanza a llegar a la mitad de la población encuestada.

Todavía existe otro dato que es preciso dar a conocer a fin de realizar un adecuado ejercicio de inferencia. Está relacionado con la posición de los docentes frente al tema de las consecuencias de la violencia escolar, donde se observó claramente la coincidencia con la posición manifestada por parte de los estudiantes de las dos instituciones educativas. Sobre todo cuando, hablando de las víctimas, lo más fuerte es la baja autoestima (88%), la angustia, ansiedad, estrés y/o depresión (73%), el bajo desempeño académico (60%) y el aislamiento social (53%), lo cual, a su vez, concuerda con lo expuesto en los grupos focales. También en esta ocasión, al igual que en las otras encuestas, la actitud y comportamiento agresivos e intimidatorios por parte de los agresores (sea verbal o físico) es lo más relevante para el 73%, y con el 46% el abuso del poder. Sorprende la afirmación, por parte de dos docentes, sobre las conductas delictivas y más cuando dicho testimonio es expuesto por parte de esta población. Por último, hablando de los expectadores, a pesar de considerarse por parte del 46% de los docentes, la indiferencia y/o falta de solidaridad son las consecuencias más presentes, con un bajo porcentaje en el resto.

Protagonistas de la violencia escolar

Lo primero en abordarse fue el perfil y el papel que juegan los agresores en las situaciones de violencia escolar; y comenzando con la información que proporcionan los grupos focales de la Escuela Normal, las personas que asumen este tipo de rol son, por lo general, estudiantes con familias disfuncionales y con problemas académicos. Además de esto, hay muchas diferencias que llevan a pensar que la violencia escolar es un fenómeno tan complejo que, poco a poco, también terminan involucrados otro tipo de actores. Por ejemplo, los representantes al consejo de padres de familia, afirman que los mismos padres de familia agreden o ejercen violencia en contra de sus hijos, incluso al interior de las instalaciones del centro educativo. Por otro lado, el comité de convivencia pluraliza aún más la situación y asevera que la comunidad educativa en general está involucrada desde este perfil en las situaciones escolares violentas. Eso quiere decir que el foco de agresión puede surgir de cualquier miembro de la comunidad (eso incluye docentes, directivos docentes, padres de familia, estudiantes, personal administrativo, de apoyo o servicios generales, etc). Además, manifiesta que los estudiantes con recurrencia en actitudes violentas y con falta de sentido de superación, son los principales promotores de violencia escolar. De manera que, el gobierno estudiantil sostiene que los estudiantes de género masculino (algo que coincide con la tendencia mayoritaria de las respuestas por parte del género femenino), las mismas víctimas de agresión y estudiantes con liderazgo son quienes protagonizan las situaciones aquí estudiadas.

Comparando esta información con la obtenida de las encuestas realizadas, se encontró un dato relacionado con el foco de la agresión física y verbal, con una preponderancia por parte del 54% de la población que identifica a los estudiantes con problemas de convivencia y/o disciplinarios como el foco de donde surgen situaciones de conflicto y/o violencia escolar, es decir, quienes los protagonizan en su mayoría y problemáticamente como agresores. No obstante resulta inquietante el resto de los datos, en especial dos en particular: quienes

identifican a los estudiantes destacados académicamente como el principal foco; por otro lado, los estudiantes pertenecientes a pandillas o tribus urbanas. Lo uno hace pensar sobre los mecanismos que se llevan a cabo al interior del aula para regular por méritos el desempeño y/o logros académicos por parte de los estudiantes, es decir, la forma como se regula la rivalidad académica, la competitividad y la motivación hacia el aprehendizaje, pues, si el desempeño académico se constituye en un motivo que da origen a la violencia escolar, es escandaloso y deja en tela de juicio los propósitos educativos de toda institución educativa a la hora de hablar de formación integral. Lo otro, aún más preocupante todavía, independiente de lo reducida que sea la población que la atestiguó, pone a consideración sobre las estrategias que una institución educativa tiene para encausar formativamente la tendencia de los estudiantes de pertenecer a agrupaciones, de estudiar a fondo las razones por las que surge esta tendencia y, más aún, los motivos por lo que recurren a la violencia para establecer una especie de estatus social, especialmente dentro de la escuela.

Mirando la situación descrita hasta el momento desde otro contexto, el del Colegio Filipense, y considerando, en primer lugar, la información proporcionada por los grupos focales, las personas categorizadas como agresores son, por lo general, todos los estudiantes y, en particular, los que tienen antecedentes disciplinarios. Al igual que la Escuela Normal, existe diversidad en la tipología de agresores (en su mayoría estudiantes), en donde no hay apreciaciones unánimes. Por ejemplo, los representantes del consejo de padres de familia que participaron en la entrevista, consideran, además de los señalados arriba, a los estudiantes aventajados física y cronológicamente, estudiantes provenientes de familias disfuncionales o desestructuradas, estudiantes varones en grados inferiores, como los que actúan como agresores. En cambio el Comité de Convivencia centra su mirada fuera de los que ya se identificaron, en los estudiantes con diversidad funcional. En definitiva, los estudiantes del gobierno estudiantil sostienen que, además de los estudiantes con antecedentes disciplinarios, quienes también obran como agresores son los adultos y estudiantes de carácter fuerte o explosivo. Comparando esta información con la obtenida de las encuestas realizadas a los estudiantes se encuentran situaciones que llevan a consideraciones importantes, entre ellas, la que hace referencia al foco de la agresión verbal y/o física, donde, al igual que la Escuela Normal, se evidenció una preponderancia por parte del 61% de la población encuestada, que identifica a los estudiantes con problemas de convivencia y/o disciplinarios como el foco de las situaciones de conflicto y/o violencia escolar. También resulta inquietante quienes identifican a los estudiantes destacados académicamente y a los estudiantes pertenecientes a pandillas o tribus urbanas como el principal foco de este tipo de situación al interior de las instituciones educativas. En definitiva la relación que este último dato arroja con la obtenida en los grupos focales es más concreta que en el caso de la Escuela Normal, pues los estudiantes con antecedentes disciplinarios están en la línea de los estudiantes con problemas de convivencia y/o disciplinarios de las encuestas, aunque no conviene dejar de lado la reflexión realizada en el análisis de esta institución, respecto de los estudiantes con bajo desempeño académico como el foco de situaciones de conflicto o violencia escolar, pues es considerado por el 36% de la población encuestada.

Por último, conviene realizar una última comparación en este particular con la información que ofrecen los docentes de las dos instituciones que participaron en la encuesta, especialmente, al igual que los estudiantes, con aquella relacionada con el foco de la agresión verbal y/o física donde, en concordancia con lo manifestado por parte de los estudiantes de las dos instituciones, el 80% de la población identifica a los estudiantes con problemas de convivencia y/o disciplinarios como el foco de las situaciones de conflicto y/o violencia escolar. Igualmente, hay una fracción que identifica a los estudiantes perteneciente a pandillas o tribus urbanas como el principal foco de este tipo de situación al interior de las instituciones educativas, lo cual resulta preocupante, y finalmente, los estudiantes con problemas académicos, considerando seriamente la ambigüedad del asunto, tal y como se hizo en el análisis de los datos obtenidos por los estudiantes.

Pasando al análisis del perfil de las víctimas en situaciones de conflicto y/o violencia escolar, y comenzando con la información ofrecida por parte de los que participaron en los grupos focales de la Escuela Normal, se obtuvo que las víctimas más recurrentes en situaciones de violencia son los estudiantes destacados académicamente y aquellos que viven situaciones de vulnerabilidad física y psicológica. Por su lado, por parte de estos mismos entes, en el Colegio Filipense, las víctimas más recurrentes, igual que en la Escuela Normal, son los estudiantes con buen desempeño académico o alguna situación de vulnerabilidad física o psicológica. Se puede deducir que, en definitiva, los estudiantes destacados académicamente y aquellos que padecen algún tipo de vulnerabilidad física o psicológica (baja autoestima, depresión, introversión, diversidad funcional, entre otros), son las víctimas en todas las situaciones de violencia escolar.

Para finalizar este apartado, se encuentran los espectadores que, según Calderón, Durán y Rojas (2013), son la audiencia del agresor o de la víctima, entre el 60 y 70% del universo restante. En los grupos focales y en la encuesta existen dos datos que pueden servir para estudiar a este tipo de actores dentro del problema que atañe a la presente investigación. Empezando con los grupos focales, la Escuela Normal, sostuvo que la indiferencia es la actitud más generalizada en las situaciones de violencia escolar, acompañada de muy pocas referencias (pues no lo dicen todos y de forma unánime en los tres grupos focales) que hacen mención a la complicidad, reproche, denuncia e información sobre los hechos ocurridos por parte de ellos. Asociado a ello se encontró la información de la encuesta, especialmente de la pregunta número diecinueve relacionada con la actuación del encuestado en caso de haber observado una situación de violencia escolar, donde se observó claramente que el 63% de los encuestados afirman acudir al director de grupo en caso que se suscite este tipo de hechos, siendo esto lo más representativo. No obstante existieron personas (que pueden ser las mismas) que afirmaron acudir a otro tipo de entes (38% a las directivas de la institución y 35% a otro docente), siendo el más preocupante aquel relacionado con acudir a las autoridades civiles, pues deja entrever que se trata de una situación que se sale del control de la institución educativa.

En el Colegio Filipense, los grupos focales manifestaron, al igual que en la Escuela Normal, que la indiferencia y/o complicidad son las actitudes más frecuentes

de los espectadores. También afirmaron que existen testigos con una actitud informativa y aquellos que incrementan la situación de conflicto y/o violencia escolar, siendo esta última una opinión unánime y recurrente en los tres entes entrevistados. Añadido a lo anterior, como en la Escuela Normal, se encontró el dato de la encuesta a estudiantes, donde el 73% afirmó acudir al director de grupo en caso que se suscite una situación de conflicto y/o violencia escolar. Además no hay que descartar aquellos que manifestaron acudir a otro tipo de entes (directivo docentes por parte del 39% de los encuestados).

3.2 Métodos de intervención frente a la violencia escolar

Procedimientos y acciones frente a la violencia escolar

En primer lugar, realizada la entrevista a los grupos focales de la Escuela Normal, se pudo determinar que el principal mecanismo institucional aplicado en casos de violencia escolar es el debido proceso disciplinario estipulado en el *Manual de convivencia*, que consiste en términos generales, en llamar la atención en forma verbal al involucrado o involucrados por parte de un docente o directivo docente; si la situación continúa, entonces se los remite a coordinación de convivencia, donde se hace la respectiva observación del asunto por escrito y se notifica a los padres de familia. Cuando la manifestación de violencia escolar es grave o gravísima, entonces se acude al Comité de Convivencia Escolar y en última instancia al Consejo Directivo. Es relevante señalar que, algunos integrantes del Comité de Convivencia argumentan dos razones para tener en cuenta en el asunto. La primera es que el manual de convivencia es un instrumento que contiene todas las normas, deberes y derechos escritos de manera apropiada, pero que en la realidad no es práctico. La segunda razón, según los mismos integrantes, es que las situaciones de violencia ocurridas dentro del plantel, no son conocidas realmente por los directivos y por ello no pueden tomar cartas en el asunto.

Confrontando lo anterior con los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Normal, se obtuvo que dentro de los mecanismos de intervención más utilizados, quienes encabezan la lista son los directores de grupo con un 62%, seguido por los mediadores de conflicto con un 47%. Llama la atención en este punto y es que los estudiantes encuestados incluyen la intervención de mediadores de conflicto como un mecanismo para la solución de conflictos entre los pares, cuando este tipo de intervención no ha sido establecido formalmente en el manual de convivencia. El siguiente mecanismo de intervención es el debido proceso con un 44% concordando en este aspecto con los grupos focales. Coinciden los encuestados de los cuatro grados de la Escuela Normal en reconocer la intervención del director de grupo como el mecanismo más empleado y de igual manera, la selección del mediador como el segundo mecanismo de intervención, excepto en el grado noveno que lo ubica en el quinto lugar. La aplicación de un debido proceso disciplinar se ubica entre un tercer y cuarto lugar, compartido con otros mecanismos como la intervención del comité de convivencia y el gobierno estudiantil.

Por su parte, en el Colegio Filipense, los grupos focales concuerdan en que el mecanismo más recurrente es el debido proceso disciplinario establecido

institucionalmente en el *Manual de convivencia*. También se destaca la intervención de estudiantes mediadores de conflicto en situaciones de conflicto y en pocos casos el acompañamiento de Psicología. Frente a la visión anterior de los grupos focales del Colegio Filipense, quienes acuerdan que es el debido proceso disciplinario el mecanismo de intervención más frecuente, se encontró la visión de los estudiantes que participaron en la encuesta, quienes consideraron la intervención de los directores de grupo con un 61%, para fomentar el diálogo entre las partes involucradas. Le siguen en su orden la intervención de los mediadores de conflicto escolar con un 57% respectivamente. Luego, apareció la intervención del Comité de Convivencia cuando los conflictos son graves o gravísimos, después la aplicación del debido proceso en situaciones graves o gravísimas. Es interesante observar cómo en las dos instituciones emergen con claridad tres tipos de intervención: la del director de grupo, la del mediador de conflicto y la aplicación del debido proceso disciplinario, coincidiendo así mismo con lo manifestado en los dos grupos focales de la dos instituciones.

Respecto a la participación de las y los docentes de las instituciones Escuela Normal y Colegio Filipense en la encuesta, se encontró que el mecanismo que prima para ellos es la intervención de los directores de grupo para fomentar el diálogo entre las partes en conflicto con un 93%, seguido con un 73% por la asistencia del comité de convivencia. Aparece en tercer término con 53 % la de los mediadores de conflicto y a renglón seguido la aplicación del debido proceso disciplinario. La actuación de los directores de grupo en casos de violencia escolar se mantuvo como el mecanismo más recurrente a la hora de hacer frente a dichas actuaciones.

3.3 Niveles de apropiación de los estudiantes, docentes y directivos docentes frente a los mecanismos institucionales que se aplican para la resolución de conflictos

Resultados de los mecanismos institucionales frente a la violencia escolar

Respecto a los grupos focales de la escuela Normal, los resultados y su eficacia frente a los mecanismos de intervención institucional, son diversos ya que para algunos “son positivos puesto que se ha logrado corregir acciones manifiestas de violencia escolar”. Sin embargo, para otros “los resultados son malos pues la institución no ha hecho nada al respecto”. Otros integrantes por su parte, manifiestan que “son desconocidos debido a que la institución educativa no los da a conocer a la comunidad”. Lo anterior indica que la institución no cuenta con una política de información, difusión y comunicación dirigida a los integrantes de esta comunidad educativa, que le permita encausar tanto las acciones de prevención, promoción y actuación en situaciones de conflicto. Confrontando lo expuesto con los resultados de la encuesta a los estudiantes de la Escuela Normal, aludiendo a la eficacia de los mecanismos de intervención, se logró establecer que también la población masculina y femenina así como los resultados por grados de la misma, son satisfactorios en un primer lugar con un 88%. En un segundo lugar son poco satisfactorios con 22%, excepto en los grados sexto y séptimo, quienes confirman que son muy satisfactorios.

Por su parte, los grupos focales del Colegio Filipense mostraron una diferenciación en cuanto a calificar los resultados de los mecanismos que la institución obtiene

después de su aplicación. La ineficacia de los resultados fue la percepción más común, lo que contrasta con la posición del Comité de Convivencia que sostiene que los resultados son eficaces. De otro lado, la encuesta aplicada a la población estudiantil del Colegio Filipense, muestra un 95% de satisfacción con respecto a la eficiencia de los mecanismos de intervención, lo que evidencia que los encuestados se sienten respaldados y satisfechos con los diferentes tipos de intervención institucional aplicados en estas circunstancias. Se concluye entonces que en ambas instituciones educativas, los estudiantes se muestran altamente satisfechos frente a los mecanismos institucionales de intervención en situaciones de conflicto.

Por su parte, existe una aproximación evidente cuando los docentes que participaron en la encuesta de las dos instituciones educativas se refieren a la eficiencia de dichos mecanismos. Para esta población son satisfactorios con un 87%. Le sigue a continuación una apreciación de muy satisfactorios con 33%. Así entonces, esta muestra poblacional se suma a lo que sus estudiantes, anteriormente señalados, manifiestan: existe un grado de satisfacción frente a los mecanismos de intervención en sus respectivas instituciones escolares.

Actitud de los protagonistas ante los mecanismos institucionales frente a la violencia escolar

Realizada la entrevista con los grupos focales de la Escuela Normal se pudo determinar que frente a las estrategias y acciones institucionales para prevenir situaciones de violencia escolar y fomentar la sana convivencia, la actitud de estos participantes fue muy diferenciada. Algunos dirigen su proceder hacia una actitud dialogante y de mediación con su hijo, haciendo hincapié en la formación de valores como el respeto y la tolerancia, así como el fortalecimiento de la familia. Otros, por su parte, tomaron actitudes restrictivas y de alguna manera, sancionatorias al prohibirles el uso de Internet, del celular o de cualquier mecanismos tecnológico que sea de interés personal. En otros casos, la actitud era trasladar la situación en conflicto directamente a los docentes o directivos para que sean ellos los que determinen la acción más pertinente. Confrontando lo anterior con los datos obtenidos de la encuesta a estudiantes, se mostraron unos resultados cercanos en cuanto al papel del docente y/o directivo docente. Fueron relativamente similares las de conciliador y mediador con un 28% y como autoritario un 19%. En cambio en los dos grados inferiores destacaron las actitudes de mediador y conciliador pero también la de sancionador y permisivo. Por su parte, los resultados de los grupos focales en el Colegio Filipense, ofrecen una lectura completamente distante de la otra institución educativa, puesto que las actitudes están orientadas a la formación integral de la persona, reafirmadas con el buen ejemplo de vida dentro de una sociedad. Así mismo se destaca una actitud preventiva, formativa y mediadora desde la familia y la escuela. Confrontando con los datos obtenidos de la encuesta aplicada a la población estudiantil, y en relación con la actitud del docente o directivo docente ante situaciones de violencia escolar, manifiesta la población femenina con un porcentaje de 38% y la masculina con 12% que es de mediador.

En último lugar, se tiene otro dato ofrecido por la encuesta aplicada a los docentes de las dos instituciones donde se afirmó, de manera generalizada, que hay dos actitudes de los mismos ante situaciones de violencia escolar y son la de

mediador, con un porcentaje de 53% y la de conciliador con 46%, evidenciando de esta manera que el papel del docente se enmarca dentro de una gestión de intervención mediadora y conciliadora, como ya se manifestó anteriormente.

4. Discusión

Son muchas cosas las que se pueden discutir de los resultados obtenidos, situación que se tratará de abordar con una lógica deductiva, empezando por el concepto de violencia escolar y pasando por cada una de las categorías y subcategorías investigadas, en lo posible.

Empezando con el tema de la violencia escolar, se puede decir que es un fenómeno por el cual la Escuela Normal Superior y el Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza”, como todas las instituciones educativas a nivel nacional (aparte del grado de escolaridad), no están exentas. Lo expuesto obliga a considerar dos aspectos de importancia capital que resultan definitivos en los resultados obtenidos: lo que se concibe como violencia escolar y la incidencia de los mecanismos utilizados por las instituciones educativas para hacerle frente y evitar efectos devastadores. Todo ello inspirado en argumentos expuestos por la legislación que actualmente se preocupa por el tema (Ley 1620 del Congreso de la República de Colombia y Decreto 1965 del MEN, ambos sancionados en el 2013) y algunos aportes teóricos de Isabel Fernández (1999), Torres (2010), Johnson D. y Johnson R. (2002), Harris y Petrie (2006), Valdivieso (2009), Olweus (1998), Serrano e Iborra (2005), entre otros.

La Ley 1620 (2013), en particular cuando habla de agresión escolar, dice:

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).

Para Fernández (1999) la violencia escolar es un fenómeno estrictamente interpersonal que se diferencia de la agresión debido a que:

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. Sin embargo la violencia supone el abuso de poder de un sujeto o grupo de sujetos sobre otro, siempre más débil o indefenso..., 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).

Torres (2010), quien, haciendo el mejor de sus esfuerzos, sostiene que “la violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social sino se interviene a tiempo” (p. 140). Finalmente, Valdivieso (2009), quien, gracias a los aportes ofrecidos por Serrano e Iborra (2005), dice que la violencia escolar es:

(...) 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. (pp. 67-68).

No hay que olvidar que existe una categoría superior que se encuentra detrás de todo el parámetro conceptual de la investigación y que para efectos particulares, solo se acogen los argumentos de los teóricos Litke (1992), Platt (1992), Torres (2010), Valdivieso (2009) y Fernández (1999), para quienes, de forma resumida y compendiada, la violencia es la actitud y disposición de violentar al otro, incluso a sí mismo, tanto física como psicológicamente, negando la capacidad de toda persona en forma tan fundamental y con efectos devastadores incluso a largo plazo, puesto que no solo disminuye las perspectivas de vida de todo ser humano sino también porque debilita la base fundamental que lo caracteriza como individuo, como comunidad y como cultura.

Pasando al tema de las manifestaciones de la violencia escolar, todos los aportes teóricos, a pesar de caracterizarlos como tipos de violencia escolar, están de acuerdo en que las mismas son de carácter físico, verbal, psicológico, estructural, simbólico, social y sexual. Eso significa que, de acuerdo con Johnson D. y Johnson R. (2002), la violencia escolar si existe dado que:

La escuela 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. (p. 13).

Lo mismo exponen Harris y Petrie (2006), cuando sostiene que:

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 día, 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. (Harris y Petrie, 2006, p. 31).

O Valdivieso (2009), que, como se dijo anteriormente, la mira como cualquier tipo de violencia que se da en el contexto escolar y que puede afectar a los estudiantes, los profesores o incluso las propiedades o bienes.

Todas las manifestaciones de violencia tipificadas en el Artículo 2 de la Ley 1620 (2013) y el Artículo 39 del Decreto 1965 (2013), dirigieron la orientación de los instrumentos de recolección de información, y los resultados han demostrado que la violencia escolar es algo de lo que no están exentas las dos instituciones educativas investigadas.

En segundo lugar, si se unen las manifestaciones de la violencia escolar en una sola categoría inductiva, cuando se habla de ridiculización, discriminación, difamación e intimidación, pueden fácilmente asociarse a la categoría de *bullying*. Esto en consonancia con lo establecido en el Artículo 2 de la Ley 1620 (2013), ratificado por el Artículo 39 del Decreto 1965 (2013), cuando la caracteriza como:

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. (pp. 1-2).

Lo anterior es respaldado por teóricos que la explican en términos similares, entre los que se encuentran Valdivieso (2009), quien, valiéndose del apoyo teórico de Dan Olweus (1998), sostiene de forma detallada que:

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 es Serrano e Iborra (2005), asimilado también por Valdivieso (2009), que dice:

(...) 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. (Valdivieso, 2009, pp. 67-68).

En tercer lugar, si bien es cierto que la violencia o agresión verbal es la manifestación escolar violenta que encabeza lista, es necesario considerar seriamente hasta qué punto todo tipo de ofensa es considerada efectivamente como un acto violento. El numeral 2, del Artículo 39, Decreto 1965 (2013) sostiene que “agresión verbal. Es toda acción que busca con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas” (p. 14).

Lamentablemente, la legislación actual del Congreso de la República de Colombia (con Ley 1620 de 2013) y del MEN (con su Decreto 1965 de 2013), cae 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 de forma considerable.

En cuanto al problema de las causas o factores que dan origen a la violencia escolar, tanto en la encuesta como en los grupos focales se evidencian factores internos y externos, que fueron explicitados en toda su amplitud en el marco teórico. Especialmente cuatro en particular (dos internos y dos externos). Dentro de los factores internos se encuentran la familia, primer modelo de socialización, en donde se desarrollan las competencias afectivas a nivel interpersonal e intrapersonal que serán manifestadas en círculos sociales más extensos; situación abordada por Martínez y Moncada (2011), 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), en especial cuando consideran

asuntos como 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, los problemas académicos y disciplinarios, están en la línea de lo que Martínez y Moncada (2011) explicitan cuando miran a la escuela como factor de riesgo, en especial cuando se dan situaciones de aparición 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, lo cual se puede cotejar con los datos obtenidos hasta el momento.

Por otro lado, apoyados por los aportes de Martínez y Moncada (2011), Savater (1997), Hernández (2008) y Sánchez Lacasa (2009), los factores externos más influyentes en las situaciones de violencia escolar en las dos instituciones educativas investigadas 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 que el grado de violencia masificada en los mismos bombardean a los niños y niñas con mensajes subliminales, en donde el más fuerte y agresivo es el que gana, y finalmente, la escuela, dado que es el lugar donde se presentan, entre muchas cosas, 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.

Sigue el asunto de las consecuencias que, una vez conocido los resultados ofrecidos páginas atrás, todo lo expuesto en este panorama se encuentra alineado perfectamente con Fernández (1999), cuando tipifica las consecuencias de la violencia escolar en general, y no solo del fenómeno del *bullying*, de acuerdo a los protagonistas (pp. 50-51): víctimas (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), agresores (conducta delictiva, una interpretación de la obtención del poder a base de la agresión que se perpetúa en su vida adulta, supra valoración 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), y finalmente, compañeros o demás espectadores (actitud pasiva y complaciente ante la injusticia, aceptación de un modelo equivocado respecto y cuidado personal, falta de solidaridad). Sin embargo, no hay que descartar que Torres (2010) y Salgado (2011) consideran algunas consecuencias que pueden agruparse dentro de las planteadas en los instrumentos trabajados: comportamientos antisociales, fracaso escolar, absentismo escolar y abandono escolar.

Además de todas estas consecuencias existen otras a nivel social y cultural, cuyas manifestaciones trascienden los límites de la escuela. 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 solo 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.

Se sigue con el tema de los protagonistas que, en consecuencia de los resultados obtenidos por la investigación, los agresores o *bullies*, por un lado, son generalmente estudiantes que, entre todas las características señaladas en el marco teórico de la presente investigación por parte de Calderón et al. (2013), Díaz (2005) y Fernández (1999), son 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 estatus 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 las víctimas, acudiendo al referente teórico anteriormente señalado, lo manifestado en los grupos focales, las caracteriza como personas inseguras, poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y con pocos amigos, buenos alumnos. Finalmente, a pesar del poco respaldo informativo por parte de la encuesta, se puede inferir que las actitudes más recurrentes por parte de los espectadores y/o testigos son la indiferencia, la complicidad y actitud informativa o de denuncia. Díaz (2005) respalda lo anterior al considerar que el “carácter protector de los amigos es casi nulo si proceden del grupo de víctimas, debido tal vez a su debilidad a la hora de intervenir” (p. 24). No obstante, según Calderón et al. (2013) lo que más le desconcierta al autor es el papel de los adultos (docentes y directivos docentes) como testigos que, en muchas ocasiones no intervienen en este tipo de situaciones o no lo hacen en respaldo de la víctima.

Pasando al tema de los mecanismos institucionales de intervención frente a la violencia escolar, es necesario resaltar varios asuntos, dentro de los cuales, en primer lugar, se encuentra la importancia que juega el papel del mediador, situación reflexionada por Castellano (2005) cuando sostiene que, en relación con la institución escolar, para generar una resolución pacífica de conflictos deben existir normas que regulen la convivencia, asumidas por el conjunto de la institución, su elaboración debe caracterizarse por la búsqueda del consenso, y su aplicación por la flexibilización y subordinación de la tarea educativa. La sanción por su incumplimiento debe contemplar la opción de resolver el conflicto de forma alternativa y no centrada en el castigo.

En segundo lugar, es importante y fundamental la intervención del docente director de grupo como un mecanismo eficiente, oportuno y muy válido para prevenir e intervenir diferentes situaciones de conflicto en los centros educativos. Se hace prioritario, como lo destaca Del Rey y Ortega (2007), que a través de la combinación conjunta de modalidades de cualificación y formación permanente, de jornadas pedagógicas, seminarios, grupos de trabajo y preparación continuada, se fomente la sensibilización y la información especializada, así como el fortalecimiento de sus competencias profesionales, necesarias para la construcción de una sana convivencia y el desarrollo de estrategias específicas en materia de resolución de conflictos.

En tercer lugar, el desconocimiento, por parte de quienes participaron en la investigación ofreciendo la información necesaria, respecto de los mecanismos institucionales puede obedecer, entre muchos factores, a que los mismos han asumido un papel pasivo y expectante frente a la situación de violencia escolar que se vive al interior de la institución. En este caso, lo que el MEN ha promulgado en su Artículo 28 del Decreto 1965 del 2013:

En el manual de convivencia se incluirán las definiciones, principios y responsabilidades que para todos los miembros de la comunidad educativa establece la Ley 1620 de 2013, los cuales servirán de base para que dentro del mismo manual se desarrollen los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. (p. 9).

Así mismo, la Ley 1620 de 2013 brinda las herramientas pedagógicas para facilitar el proceso de ajuste de los manuales de convivencia de manera participativa, la puesta en marcha de la ruta de promoción, prevención, atención y seguimiento para la convivencia escolar, la definición del papel que juegan las familias, el equipo docente y el grupo de estudiantes en estos procesos. Los padres de familia son artífices del proceso formativo de sus hijos. De la familia depende la primera formación de los niños, niñas y adolescentes que llegan a las aulas de clase, lo que significa que cumplen un papel primordial en el desarrollo y creación de un clima escolar apropiado para sus hijos en el rol de estudiantes.

Por último, existe algo que es preciso considerar en la discusión dado que no se lo hizo en los resultados y que se constituye en la última categoría de investigación: el método PEACE de Lou Marinoff como propuesta intervención pedagógica y alternativa, frente a la violencia escolar. 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 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 de intervención frente a la violencia escolar 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.

Es el momento cuando el equipo del presente trabajo de investigación propone el 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. 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, pp. 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 y soluciones que restablezcan el equilibrio a nivel personal y comunitario (equilibrio).

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. Una posible adaptación del método puede ser la propuesta que dejará a consideración el equipo del presente trabajo de investigación, lo mismo que una futura investigación de su incidencia.

5. Conclusiones

Las conclusiones del proceso investigativo son las siguientes: en primer lugar, la violencia escolar es un fenómeno que se hace presente y afecta no sólo la vida comunitaria, sino también, el logro de los propósitos educativos. Las manifestaciones más representativas que la evidencian son la violencia verbal, la violencia física y el *bullying*, tipificadas de conformidad con los aportes ofrecidos por los teóricos que respaldan la investigación, lo mismo que la Ley 1620 (2013) y el Decreto 1965 (2013).

Entre los factores que dan origen a la violencia escolar se encuentran la 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 y empleo digno para los padres, descuido de los niños por razones de trabajo, sobreprotección y deficientes pautas de crianza y manejo de normas), los problemas académicos y disciplinarios, 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 y, finalmente, la escuela como 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, el abuso 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.

Las consecuencias de este fenómeno para las víctimas son: 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: conductas delictivas, interpretación de la obtención del poder a base de la agresión que se perpetúa en su vida adulta, supra valoración 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: actitud pasiva y complaciente ante la injusticia, aceptación de un modelo equivocado de respeto, y falta de solidaridad. En definitiva, a nivel social y cultural, se encuentra el riesgo de ofrecer a la sociedad personas que crearán un ambiente comunitario hostil.

Los agresores, como protagonistas de la situación de violencia escolar, son estudiantes con problemas de convivencia y/o disciplinarios, estudiantes pertenecientes a pandillas o tribus urbanas y, finalmente, los estudiantes con problemas académicos. Por otro lado, dentro de las víctimas, se encuentran los estudiantes destacados académicamente y aquellos que padecen algún tipo de vulnerabilidad física o psicológica (baja autoestima, depresión, introversión, diversidad funcional, entre otros). Finalmente, las actitudes más recurrentes por parte de los espectadores y/o testigos son la indiferencia, la complicidad y la actitud informativa o de denuncia.

En segundo lugar, en ambas instituciones educativas se reconocen tres mecanismos de intervención frente a la violencia escolar que son: la intervención del director de grupo, la del mediador de conflicto y el debido proceso disciplinario contemplado en los respectivos manuales de convivencia. Por ello, 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.

En tercer lugar, para los grupos focales de las dos instituciones, la apropiación de estos mecanismos de intervención depende del grado de conocimiento y divulgación que las instituciones realizan hacia toda la comunidad educativa. Para los estudiantes y docentes encuestados de las dos instituciones, la eficacia de dichos mecanismos es satisfactoria. Una institución de carácter social como la escuela no puede negar ni mucho menos evadir la violencia escolar, porque estaría formando personas incapaces de actuar con autonomía y con responsabilidad frente a su participación como sujetos de un entorno social. Todas estas situaciones son posibles de ser resueltas a través de modelos de convivencia, interacción y comunicación entre todos sus protagonistas,

haciéndolas negociables y en modificación permanente, con el fin de generar una sana convivencia.

Y en cuarto lugar, los problemas de convivencia, especialmente de violencia escolar, se deben, en algunos casos, a inconsistencias en los objetivos, fines, valores y normas del manual de convivencia y, en otros, a la utilización de un método inadecuado para resolver los conflictos que afectan la vida comunitaria. De todos los métodos existentes para la resolución de la violencia escolar, se encuentra el método “PEACE” (Marinoff, 2003). Una posible adaptación del método puede ser la propuesta que dejará a consideración el equipo del presente trabajo de investigación, lo mismo que una futura investigación de su impacto. A través de este método no solo se resuelven los diferentes conflictos donde se vea afectada seriamente 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 los criterios de la 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

- Baltar, F. y Gorjup, M. (2014). *Fabiola Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas*. Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina).
- Calderón, E., Durán, M. y Rojas, M. (2013). *El Acoso Escolar como Negación de la Alteridad*. Pasto: Institución Universitaria CESMAG.
- Castellano, E. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso. En: *La mediación Escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (p. 19). Barcelona: GRÁO.
- Chaux, E., Molano, A. y Podlelsky, P. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *PSYKHE*, 20(2), 79-86.
- Cid, P., Diaz, 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.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia Escolar: Claves para Comprenderla y Afrontarla. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 10, 77-89.
- Díaz, M. (2005). Por qué se Produce la Violencia Escolar y Cómo Prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (037), 19.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El Clima Escolar como Factor de Calidad*. Madrid: Narcea.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El Acoso en la Escuela. Los Agresores, las Víctimas y los Espectadores*. Barcelona: Paidós Educador.

- Henao, J. (2009). *La Prevención Temprana de la Violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- 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, 1-25.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2002). *Cómo Reducir la Violencia en las Escuelas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Litke, R. (1992). Violencia y Poder. *Pensar la Violencia. Perspectiva Filosófica, Histórica, Psicológica y Sociológica*, 44(132), 187.
- 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 Educación Nacional (MEN). (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: MEN.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares*. Madrid: Morata.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, vol. 15(1), 15-29.
- Platt, T. (1992). La Violencia como Concepto Descriptivo y Polémico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (132), 173-180.
- 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.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). *Violencia Entre Compañeros en la Escuela*. Madrid: Serie Documentos - Metraseis - Centro de Estudios Reina Sofía.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Torres, T. (2010). *El Tratamiento Educativo de la Violencia en la Educación Infantil*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia Escolar y Relaciones Intergrupales*. Granada: Universidad de Granada.
- Valverde, O. (2013). *Desarrollo de Proyectos. Universidad Mariana, Facultad de Postgrados y Relaciones Internacionales. Maestría en Pedagogía, Pasto, Nariño, Colombia*.

Criteria

La Educación Superior en Colombia: una cuestión de calidad, no de cantidad*

Fecha de recepción: 30/01/2016
Fecha de revisión: 13/04/2016
Fecha de aprobación: 30/05/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Sánchez, V., Gómez, C y Polanía, L. (2016). La Educación Superior en Colombia: una cuestión de calidad, no de cantidad. *Revista Criterios*, 23(1), 141-168.

*Artículo de Revisión.

*Ingeniera Agroecológica; MSc. en Ambiente y Desarrollo; Doctoranda en Antropología. Docente Programa Ingeniería Agroecológica, Universidad de la Amazonia. Integrante del Grupo de Investigación en Agroecología y Desarrollo Rural (GIADER). Correo electrónico: ve.sanchez@udla.edu.co

**Contador Público; Administrador Público; Especialista en Pedagogía y en Gestión Pública; Maestrante en Ciencias de la Educación. Docente del Programa de Contaduría Pública, Universidad de la Amazonia. Grupo de Estudios de Futuro en el Mundo Amazónico (GEMA). Correo electrónico: carlosgomez325@gmail.com

***Abogado; Especialista en Derecho Laboral y Relaciones Industriales; Magíster en Derecho. Docente Programa de Derecho, Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: ramonlibardo@hotmail.com

Verenice Sánchez Castillo*✉
Carlos Alberto Gómez Cano**
Libardo Ramón Polanía***

Resumen

La educación ha sido entendida como un proceso prioritario para disminuir las brechas de la pobreza en el mundo; sin embargo, algunos países, en especial los del mal llamado tercer mundo, priorizan su inversión a otros sectores. Si bien se ha realizado esfuerzos interesantes evidenciados en los lineamientos e instrumentos de la política pública en el tema de la educación en el país, los indicadores no dejan muy bien librados a los gobiernos.

El presente artículo de revisión hace un recorrido por los instrumentos de la política pública, haciendo énfasis en el tema educativo, encontrando una alta preocupación y los mayores avances en términos de cantidad y cobertura.

Palabras clave: educación superior, planes de gobierno, política pública.

Higher education in Colombia: a question of quality, not quantity

Abstract

Education has been understood as a priority process to reduce the world's poverty gaps; however, some countries, especially those of the misnamed third world, prioritize their investment to other sectors. While there have been interesting efforts made evident in the guidelines and instruments of public policy in the field of education in the country, the indicators do not leave governments very well.

This article reviews the instruments of public policy, emphasizing the educational issue, finding a high concern and the greatest advances in terms of quantity and coverage.

Key words: higher education, government plans, public policy.

Ensina superior na Colômbia: a questão de qualidade, no de quantidade

Resumo

Educação tem sido visto como um processo de prioridade de reduzir as disparidades de pobreza no mundo; no entanto, alguns países, especialmente aqueles do chamado Terceiro Mundo, priorizam seus investimentos para outros setores. Embora tenha feito grandes esforços evidenciados nas diretrizes e instrumentos de política pública sobre a questão da educação no país, os governos não estão bem com os indicadores.

Este artigo de revisão faz-se um percurso pelos instrumentos de política pública, com ênfase em questões educacionais, encontrando uma grande preocupação e os maiores avanços em termos de quantidade e cobertura.

Palavras-chave: educação superior, planos de governo, política pública.

1. Introducción

Perspectivas teóricas acerca de la educación

Según el Banco Mundial (BM, 2013), la educación es uno de los instrumentos más poderosos para reducir la pobreza y la desigualdad, toda vez que sienta las bases para un crecimiento económico sostenido. Para la UNESCO (2014), combatir el analfabetismo es uno de los medios más eficaces para ayudar a reducir la pobreza, con ellos son más cercanas las posibilidades de conseguir empleo, ganar un mejor sueldo y mejorar la salud de las madres y los niños. En este orden, el principal vínculo entre educación y superación de la pobreza es el impacto que el nivel y la calidad de la educación tienen sobre la productividad laboral y los futuros ingresos de las personas. El ingreso por el trabajo constituye el medio principal para la superación de la pobreza y a su vez, la falta de trabajo, o su condición precaria, es la primaria causa de la insuficiencia de medios de vida (Larrañaga, 1997).

La teoría del BM en relación a la educación superior, se sustenta en la teoría de capital humano, mediante la cual se comparte que existe una relación directa y unívoca entre el nivel de escolaridad de los individuos y sus ingresos. En línea con el BM, Larrañaga (1997), considera, que el impacto de la educación sobre los ingresos y la superación de la pobreza, ocurre también a través de canales indirectos como son: salud, nutrición, fertilidad y otros. Esto es, la mayor educación estaría asociada a mejores hábitos de salud, higiene y demás conductas que repercuten sobre el bienestar de las personas y en particular sobre la superación de la pobreza.

Para Misas (2011), esta posición es reduccionista, pues pone lo económico como único fin de la educación, lo cual es independiente de cualquier otro tipo de mediaciones y limita aprehender las complejidades del campo de la educación superior. Para el Banco Mundial, agrega el autor, la educación debe ser un sector generador de renta, por ello, ha sido condición suya que sus deudores asignen el mínimo posible de fondos públicos para financiar la educación superior (aunque por los años 80's su posición era radical y sugería el cero por ciento), además, plantea que las instituciones públicas de educación superior deberían cobrar aranceles que permitieran recobrar los gastos incurridos. Posteriormente, el BM dirige su análisis a criticar la organización y eficiencia de las universidades públicas en los países en desarrollo, insistiendo en que es menor la rentabilidad de la educación superior frente a la educación primaria.

Por otra parte, el BM también considera que se debe financiar a las instituciones privadas, insiste en la necesidad de que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiación teniendo como actividades, mayores aranceles y venta de servicios; además, hace el llamado a que racionalicen sus gastos, por ejemplo, sugiriendo la eliminación de los subsidios a las actividades de bienestar, y finalmente, sugiere que adopten esquemas de gestión propios de la organización industrial (Misas, 2011). Todos estos lineamientos refuerzan en alta medida, la visión económica que tiene el BM de la educación.

Sin embargo, los discursos del BM en educación son incisivos y caen por su peso, pues por un lado, por ejemplo, afirma que en la educación superior las tasas de rentabilidad social están estimadas en un 10%, también que las inversiones en este nivel de la educación contribuyen a aumentar la productividad laboral y a producir un crecimiento económico que contribuye al alivio de la pobreza, entonces, si la educación superior es autosostenible fiscalmente, en el largo plazo, por qué insiste tanto en reducir la financiación de la educación superior pública (Misas, 2011).

Respecto a esta teoría productivista del BM y que pregona la igualdad en la educación que además ha regido las políticas, planes y programas de los gobiernos en Latinoamérica y en el mundo, muchos académicos, siempre se han preguntado si las propuestas del BM en educación son problemas de conceptos o tienen un sentido oculto. Para Misas (2011), siguiendo a Bordieu (1989), las investigaciones del BM, los datos producidos, tienen una intencionalidad de las fuerzas del poder para convertir la educación superior en una mercancía y desarrollar un mercado potencial que al inicio del siglo XXI puede ser el doble del existente en la industria automotriz.

Para Bordieu (1977), la educación vista de esta forma, como un proceso de formación que debe ser igualitario y justo, orientado a educación para el trabajo, para tener mejor indicadores de desarrollo y competitividad, es la mayor evidencia de violencia simbólica de la acción pedagógica, pues la principal función de la escuela es reproducir, el estudiante reproduce, lo que le dan.

Vélez (2007), siguiendo a Furlam, considera que en la educación existe un currículum “pensado” y un currículum “vivido”; el pensado está impregnado por una política, un tipo de sociedad específico y una ideología que se manifiesta a través del currículum formal; el vivido es el que se desarrolla a través de los programas y de la actuación del maestro. La educación pregonada como un asunto igualitario, que ofrece las mismas oportunidades; sin embargo, existen factores determinantes para la desigualdad social de los alumnos y de ahí, la diferencia en oportunidades; una de estas diferencias es el capital cultural (Bordieu, 1981).

En su obra *Los tres estados del capital cultura*, Bordieu plantea que esta violencia simbólica se da por las relaciones de poder dentro del aula -en los diferentes niveles de educación es igual-, por un lado, no existe una democratización en la enseñanza, en razón a la diferencia del capital cultural de los docentes y estudiantes, para los docentes todos los estudiantes son iguales, por tanto, desarrolla un esquema homogéneo, desconociendo las diferencias culturales, esto origina la desigualdad educativa (Vélez, 2007).

El estado actual de la educación en el país

Al hacer una revisión de la literatura acerca del estado actual de la educación en el país, se halla que las formas de evaluación, también son indicadores eminentemente económicos y productivistas, señalándola como un tema transversal y altamente importante para la superación de la pobreza. Según la *Revista Semana*, la UNESCO considera que cerca de dos tercios de los 781 millones de adultos en el mundo no saben leer ni escribir, un porcentaje que no ha mejorado desde 1990. Este fenómeno no sólo se evidencia en los países en vía de desarrollo, sino también en los de ingresos altos; pues los sistemas de educación fracasan entre las minorías (*Revista Semana*, 2014).

No obstante, lo importante es analizar, el trasfondo del indicador, donde es preciso recordar los pocos recursos que algunos países destinan a la educación, que como se vio anteriormente, tienen una razón de peso y es la incidencia del BM en las políticas de educación del país. Según Gineliza (2010), los países con ingresos bajos apenas gastan el 3.2% de su Producto Interno Bruto (PIB) en lo educativo, porcentaje que se ha mantenido estable en los últimos 20 años, lo cual unido a su menor PIB per cápita convierte las cifras destinadas a gasto educativo en insuficientes a la hora de lograr las metas educativas propuestas. El menor gasto educativo en los países en desarrollo se complementa con otro problema importante, en los países desarrollados el gasto por alumno en educación primaria corresponde al 20% del presupuesto destinado a educación, el 22% es destinado para el nivel de secundaria y el 37% en terciaria. En los países en desarrollo estas cifras se sitúan en torno al 10-15% en primaria y el 40% en educación universitaria, alcanzando en el sudeste asiático el 85%.

Los instrumentos para avanzar en la educación, una responsabilidad del Estado

Desde el origen mismo de la vida en sociedad, se han generado una serie de metaestructuras para la administración política, económica y social de los asentamientos humanos. La expresión más robusta de este fenómeno es lo que hoy conocemos como Estado, el cual, según Priego (2010), puede ser entendido como el territorio que cuenta con una organización jurídica para gobernar a la sociedad integrantes del mismo, en pro de la convivencia, la armonía, la paz social y el bien común. Este concepto tiene un gran componente político, sin embargo, superpone la importancia del bienestar y desarrollo de la sociedad como una de las responsabilidades mínimas del Estado.

Para el caso Colombiano, la Carta Magna de 1991, según Gómez, Sánchez y Rivera (2016), posee una serie de prioridades de generosa exposición, entre ellos la educación, la cual es tan importante que está consagrada en múltiples formas dentro de la Constitución, especialmente en su Artículo 44, donde la contempla como un derecho de persona y el Artículo 67, que la clasifica como un servicio público. Así las cosas, la educación es una de las prioridades de la Gerencia Pública, máxime porque es considerada la única con el poder suficiente para transformar las realidades sociales del Estado, es decir, que cuenta con la fuerza suficiente para mover todo el apartado social, mitigando otros conflictos propios del país.

Por lo anterior, la inversión económica para el sector educación es una responsabilidad constante del Estado, generando un sinnúmero de esfuerzos institucionales para la consolidación de un proyecto educativo integral, que no solo considere la rigurosidad académica, sino también las condiciones del entorno para un óptimo desarrollo de la misma. En tal sentido, Manrique (2009), afirma que por ser la educación un asunto público, debe ser una prioridad colectiva, además, sostiene que el Estado debe garantizar los recursos y la logística institucional necesaria para la formación de auténticas personas-ciudadanos y una garantía del progreso social equitativo.

En respuesta a lo descrito anteriormente, según Gómez (2015), el Estado genera decisiones en torno a la Educación, las cuales harán parte de la Gestión Pública, y esta a su vez, es materializada a través de las políticas públicas, que según Velásquez (2009), son un proceso integrador de las decisiones, acciones, desarrollos e inacciones adelantadas por la Gerencia Pública, con eventual participación de particulares, buscando dar solución o prevenir una situación determinada, además sostiene que la política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. En el mismo sentido, Sánchez (2001), las define como el conjunto de mecanismos, políticas y acciones para una adecuada coordinación, dirección política, acuerdos y consensos para implementar las políticas públicas con el apoyo y colaboración de los diferentes actores políticos dentro de la esfera del gobierno (poder legislativo y poder judicial), así como de actores fuera de este ámbito como ONG, organizaciones de voluntarios y las llamadas organizaciones del "tercer sector"; siendo esta una definición que abre las puertas de manera más directa a las autoridades del orden internacional.

En tal sentido, la política pública de educación se ha promulgado desde la Constitución Política de 1991, la Ley 30 de 1992, el intento de reforma a la ley y el Acuerdo por lo Superior 2032; dicha política se materializa en los planes nacionales de desarrollo, articulados con el Plan Decenal de Educación. Sin embargo, se desconoce la autonomía que puede llegar a tener el país en esta materia y las “motivaciones”, de los mecanismos para ejecutar la política.

El presente escrito busca precisamente a través de una rigurosa revisión bibliográfica rastrear y hacer un análisis de los instrumentos, a través de los que se ejecuta la política pública de educación del país, haciendo énfasis en su continuidad y articulación, identificando claridades en términos de los logros y avances hacia las metas educativas y su tendencia en el mediano plazo.

2. Metodología

Enfoque metodológico

Para este artículo de revisión, se implementó el tipo de investigación exploratoria; los métodos que se emplearon para el rastreo bibliográfico y los criterios de selección fueron basados en la metodología empleada por Vera (2009):

- **Búsqueda de bibliografía:** realizada fundamentalmente en tres tipos de fuentes:

Fuentes primarias: páginas oficiales, publicaciones originales y normas que rigen los planes de desarrollo nacionales, del Plan Nacional Decenal de Educación y Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Fuentes secundarias: compilaciones, artículos en revistas, listados de referencias y demás documentos publicados en un área de políticas públicas de educación superior en Colombia y educación en el mundo.

Fuentes terciarias: documentación que permitió obtener información para detectar a través de ellas las fuentes primarias o secundarias de interés.

- **La variable de análisis**

La política pública en educación fue la variable principal abordada y los insumos para el análisis fueron: Ley 30 de 1992, la propuesta de reforma a la Ley, el Acuerdo por lo Superior 2032, los planes de desarrollo del Gobierno Santos y el Plan Nacional de Educación.

Como *primera fase*, los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron: el título, los autores, el resumen y los resultados.

En la *segunda fase* se analizaron si los datos encontrados eran útiles y relevantes para el tema. La información encontrada se sistematizó en una base de datos donde se registró la fecha en la que se llevó a cabo la búsqueda, el nombre del documento, el autor, el tema de interés, las páginas donde se encuentra la información y los link en el caso de la información en línea.

3. Resultados y Discusión

La Ley 30 de 1992 y su intento de reforma

La Ley 30 de 1992, es el mandato legal por el cual, el Congreso de la República dictamina y organiza el servicio público de la Educación Superior. En sus títulos se establecen los fundamentos de la Educación Superior, los lineamientos del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación, el régimen especial de las universidades del Estado y de las otras instituciones de Educación Superior, también el régimen especial de las universidades del Estado y de las otras instituciones de Educación Superior, las instituciones de Educación Superior de carácter privado y de economía solidaria, el Régimen Estudiantil y finalmente, las disposiciones generales, especiales y transitorias. En el marco de esta Ley, la Educación Superior, es concebida como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, su objeto está orientado a lograr un pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

Por el año 2011, el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, propuso al país, la Reforma a la Ley 30 de 1992; a su juicio, con ella se buscaba permitir un mayor acceso a la educación, a través de financiamientos; garantizar un acceso con equidad e inclusión, mejorar la calidad y pertinencia de la educación en un mundo globalizado (CESU, 2014). Sin embargo, para la academia, el trasfondo de la Reforma tenía otro interés y era que el país entrara de lleno al mundo global y en nombre de la internacionalización educativa, se buscaba entre otros, eliminar los obstáculos locales para que pudieran entrar capitales extranjeros que invertirían en educación. Puntualmente, por ejemplo, la Ley 30 de 1992 en su Artículo 98, “prohíbe el ánimo de lucro en las universidades creadas por personas jurídicas”; este artículo está en contravía del marco jurídico de la apertura comercial al sector privado nacional y extranjero, lo cual representaba una necesidad clara para que el país continuara con su lógica aperturista (Alvarado, 2012).

Para Alvarado (2012), la incorporación de Colombia al sistema neoliberal, trajo consigo la transformación de la educación pública superior en otro más de los mercados disponibles para la inversión privada, ya sea nacional o internacional. Para este autor, el intento de la reforma a la Ley 30 de 1992, es un esfuerzo que el país hace en aras de cumplir una más de las condiciones impuestas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, las cuales son necesarias para poder consolidar el proceso de apertura económica al sistema de libre mercado global; es así como, el objetivo es cautivar capitales privados del mundo para que estos inviertan en la educación en el país, de esta manera, estos capitales podrían participar de un mercado rentable y el Estado se libera de su responsabilidad social. En resumen, plantea el autor, la educación es un área importante para poder lograr la internacionalización y la globalización económica, esto hace apremiante la necesidad de profesionales en todas las áreas del conocimiento, lo cual permitiría aumentar la producción y la competitividad de productos, bienes y servicios.

En este orden, diversos autores han realizado estudios donde dejan en evidencia el papel tan importante que ha jugado el BM en la formulación de las políticas de

educación en América del Sur. La transformación condiciona el apoyo económico de los macroyectos educativos, a la implementación de las medidas financieras y políticas, que son sugeridas por este organismo multilateral, las cuales van alterando la manera en la que se atiende al diseño, planificación y aplicación de políticas públicas. Fundamentalmente, -señala el autor- las políticas del cambio estructural (SAP), a través de los préstamos condicionados, trasladaron por completo el control de las decisiones en materia de política educativa de los países receptores hacia el BM.

Es preciso mencionar que, el afán del gobierno Santos en hacer la Reforma a la Ley 30 de 1992, también guarda estrecha relación con lo firmado en el TLC con Estados Unidos, pues la educación aquí fue abordada como una negociación de un servicio trasfronterizo, siendo la educación un parte del paquete de los servicios prestados; es por ello que, Alvarado (2012), infiere la relación entre el TLC y la propuesta de modificación para la habilitación del ánimo de lucro de las universidades privadas.

En este mismo orden de ideas, el proyecto de Reforma a la Ley 30 de 1992, pretendía modificar el funcionamiento del Fondo de la Educación Superior (FODESEP), que a la fecha funciona como una entidad de economía mixta, bajo los principios de economía solidaria; lo anterior con el fin de crear el Fondo a la Inversión Privada en la Educación Superior (FOMINVEST), el cual sería constituido como sociedad anónima y cuyo objetivo principal, sería actuar como instancia estructuradora de proyectos para vincular capital privado a la prestación del servicio público de educación superior (Alvarado, 2012).

Acuerdo por lo Superior 2034

Con el ánimo de alcanzar un objetivo en común: *una educación superior de calidad para todos los colombianos*, durante los años 2012-2014, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), promovió y realizó un diálogo nacional para identificar los temas que el país debería abordar como base para potenciar su sistema educativo y así, elaborar los lineamientos de política pública en cada materia. El Acuerdo por lo Superior, es considerado entonces como un documento que contiene las recomendaciones para la adopción de la política pública en el país.

El mencionado documento, contempla apartados acerca la situación actual del país en materia de educación, dentro de los cuales se refiere educación inclusiva, investigación, regionalización, articulación de la educación superior con la media y la educación para el trabajo, la comunidad universitaria, la internacionalización y la sostenibilidad financiera del sistema. Posteriormente, se presenta la misión y visión del sistema de educación superior para el año 2034, luego se desarrolla la visión prospectiva para el corto, largo y mediano plazo, así como los comentarios finales (CESU, 2014).

Para Mora y Múnera (2015), el Acuerdo por lo Superior 2034, es un documento elaborado con el ánimo de legitimar muchos de los puntos contenidos en la caída propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992; dentro de las críticas al documento, el autor plantea que según el Acuerdo, la ampliación de la cobertura se configura como el mayor objetivo del manuscrito, lo cual sugiere, sería posible mediante

un modelo de financiamiento más equitativo y universal que descansa en una amplia rendición de cuentas y eficiencia de la gestión de las instituciones de educación superior, para lograr una educación contextualizada con el mundo. Sin embargo, a su juicio, el análisis de la educación superior está soportado en datos estadísticos poco matizados, por lo que no permite un conceso amplio en relación a la comunidad de respaldo que pregona.

El acuerdo, agrega Mora y Múnera (2015), es poco reflexivo al olvidar las implicaciones que tiene que considerar la educación superior como bien común y no simplemente como derecho o servicio. El mismo documento presenta la necesidad de avanzar hacia una educación con principios de equidad e igualdad social, lo cual se espera lograr a partir de la ampliación de la cobertura mediante un incremento de la educación técnica y tecnológica para el trabajo y desarrollo humano, de tal forma que llegue a cubrir entre el 60 y el 65% de la matrícula en la educación superior, transformada en terciaria.

Educación Superior de los planes nacionales de desarrollo

Plan nacional de desarrollo: Prosperidad para Todos (2010-2014). El presidente Juan Manuel Santos en cumplimiento de su primer Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para Todos, estableció la seguridad nacional con la meta de alcanzar la paz, dar un gran salto de progreso social y lograr un dinamismo económico regional (Ministerio de Hacienda y Crédito Público [MHCP], 2011), como propósito en la Educación Superior se planteó promover un desarrollo normativo que permitiera la asignación de recursos, los cuales se distribuyeran de acuerdo con indicadores de gestión, conforme a las directrices del MEN y el apoyo del Sistema de Universidades del Estado (MHCP, 2011). El plan se enfoca en la creación de los subsidios para la población de bajas condiciones socioeconómicas que pertenezcan al SISBÉN 1, 2 y 3 y quieran ingresar a la educación superior (DNP, 2010). En palabras del MEN (2010b), el financiamiento de las universidades públicas en Colombia está integrado por aportes de la Nación y las entidades territoriales, apoyo de Colciencias y la generación de recursos propios, siendo esta última responsabilidad de los claustros educativos.

En el momento de la formulación de este PND, en el tema de Educación Superior se contaba con 5.481 programas de pregrado y 3.815 de posgrado con registro calificado, 20 instituciones (12 privadas y 8 públicas) y 724 programas, con acreditación de Alta Calidad que representan el 7,3% del total, según informes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). A su vez, la evaluación de los estudiantes de Educación Superior, los ECAES, a partir de la aprobación de la Ley 1324 de 2009, que hizo obligatoria la presentación de la prueba, avanzó hacia la construcción de una prueba genérica en educación superior y pruebas específicas para grupos de programas o áreas de conocimiento. Respecto a la formación en Educación Superior, el Observatorio Laboral para la Educación muestra que la concentración de títulos de pregrado se encuentra en la formación universitaria: 62,5%, frente a un 17,9% en formación técnica y tecnológica; que los títulos otorgados desde 2001 se concentraban en el área de Economía, Administración, Contaduría y afines 31,3% y que entre 2001 y 2008, se graduaron 517 personas del nivel de doctorado (DNP,

2010). Por su parte, en cuanto a condiciones laborales, se observó que tanto el porcentaje de graduados vinculados al sector formal como los salarios de los empleados, son mayores para los graduados universitarios, mientras el 75,9% de los recién graduados de formación universitaria hacían parte del sector formal de la economía, el 72,8% de los tecnólogos, y finalmente, el 64,8% de los técnicos. En cuanto a salarios de los recién graduados que trabajan como empleados, mientras los universitarios percibían en 2009 en promedio \$1.378.027, un recién graduado tecnólogo percibía \$1.030.724 y un técnico \$901.026 (DNP, 2010).

En la rueda de prensa que dio el presidente Juan Manuel Santos para presentar su primer programa de gobierno, resaltó que sus esfuerzos estarían enfocados en torno al crecimiento sostenible y la competitividad, la prosperidad social e igualdad de oportunidades, y la seguridad, justicia y derechos humanos; todas estas acciones apuntando hacia un país con regiones inmersas en la economía nacional e internacional (Presidencia de la República, 2010).

En base a lo expuesto anteriormente, en términos de educación se propuso concretamente:

- Ampliar la cobertura de atención integral a niños entre 0 y 5 años en un millón de cupos.
- Crear 600 mil cupos para educación básica y media, y disminuir la deserción escolar en 3,8%.
- Ampliar en 450 mil cupos nuevos la oferta en Educación Superior.
- Reducir de 20 a 8 el número de niños por computador.
- Alcanzar la certificación del 100% en calidad de las secretarías de educación.

En términos de indicadores de desarrollo para la Educación Superior se propuso pasar de:

Tabla 1. *Indicadores de desarrollo para la Educación Superior en Colombia*

Indicadores	2009	2014
Porcentaje de estudiantes de media articulados con la educación superior y la educación para el trabajo	38%	50%
Porcentaje de estudiantes con dominio del inglés a nivel B1	10%	40%
Porcentaje de docentes de inglés con dominio del inglés en nivel B2	15%	100%
Porcentaje de estudiantes de licenciatura en inglés que alcanzan el nivel B2 de competencia	42%	80%
Porcentaje de estudiantes universitarios de otras carreras diferentes a las licenciaturas en inglés que alcanzan el nivel B1	18%	40%
Porcentaje de estudiantes universitarios de otras carreras diferentes a las licenciaturas en inglés que alcanzan el nivel B2	4%	20%
Porcentaje de IES con acreditación de alta calidad	7%	10%

Porcentaje de programas de educación superior con acreditación de alta calidad	13%	25%
Porcentaje de docentes de educación superior con formación doctoral	13,5%	16%
Tasa de Cobertura Bruta en Educación Superior	35,3%	50%
Nuevos cupos en Educación Superior	389.299	480.000
Tasa de Deserción por Cohorte en Educación Superior	45,30%	40%
Porcentaje de municipios con oferta de Educación Superior	62%	75%
Estudiantes de educación superior con apoyo financiero del estado	66%	75%
Porcentaje de estudiantes de educación superior financiados con créditos ICETEX	18.6%	23%

Fuente: Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014.

La innovación y el emprendimiento en todas las etapas de formación fue un tema de importancia para en el PND 2010-2014; desde la educación primaria, hasta la educación superior. En esta última, no solo fomentar la innovación y el emprendimiento empresarial entre estudiantes, sino también entre profesores e investigadores; promoviendo, 1. El fortalecimiento de los esquemas de protección a la propiedad intelectual, 2. La disponibilidad y diversidad de instrumentos financieros, 3. El mayor y mejor uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, 4. El establecimiento de un sistema de educación superior de calidad y con pertinencia, 5. La promoción de esquemas de asociatividad empresarial en torno al desarrollo de clúster basados en la innovación, y 7. La consolidación de alianzas productivas regionales y locales entre empresas, universidades y entidades del Estado (PND, 2010).

Las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía, para apoyar el tema de innovación se propuso trabajar en: mayor pertinencia y énfasis en el emprendimiento innovador a través del aprendizaje en y con la empresa desde los primeros años de estudio, mejora la calidad de la educación mediante la vinculación de un mayor porcentaje de docentes e investigadores con altos niveles de formación a las instituciones de educación superior, ampliación de los acuerdos entre: Universidad-Empresa para el fortalecimiento de la relación entre investigadores y empresas, vinculación laboral de doctores graduados a través de proyectos de investigación e innovación de las empresas y sector investigador, promoción de las ciencias básicas, la ingeniería y, en general, de todas las ciencias para incrementar el interés de los jóvenes por el conocimiento (PND, 2010).

Los Alcances

“Somos un país de clase media” fue la frase utilizada por Juan Manuel Santos para dar a conocer los alcances de su PND 2010-2014, donde cumplió con el 84% de las metas propuestas (El Tiempo, 2015c; Cruz et al., 2014).

Uno de los avances progresivos que presentó el presidente en su primer PND, fue la cobertura de 300.000 familias más del programa Familias en Acción, llegando

a totalidad de 2,7 millones de familias beneficiadas para el 2014, favoreciendo que los jóvenes pertenecientes a estas familias pudieran acceder a la educación superior (El Tiempo, 2015c). Igualmente, se desarrolló la fase de adjudicación de los evaluadores del Programa CERES. Se reestructuró los SGP y se establecieron recomendaciones que servirán de base para la reforma del mismo en el 2016. Dentro de este se estableció la participación directa en la definición del esquema de financiación de la educación superior para los próximos 20 años, esto con el fin de plantear alternativas de financiamiento a través de la consecución de mayores recursos, la reasignación de los existentes y el establecimiento de incentivos dirigidos a incrementar la cobertura y calidad de la educación superior (DNP, 2014b).

Se logró que la cobertura en la educación superior pasara de 37,1% en el 2010 a 45,5% en el 2013, con 400 mil nuevos cupos para la educación superior, 125 mil de estos para estudiantes de menores ingresos (Presidencia de la República, 2015); se logró que 2 de cada 3 jóvenes logra concretar el tránsito entre la educación media y la superior con una tasa de absorción de 70%, la deserción en el primer semestre ascendió a 33,8% en educación técnica, 25,8% en educación tecnológica y 18,5% en educación universitaria. Según Mejía (2014), la inadecuada preparación previa de los jóvenes para su ingreso a la educación superior es uno de los factores que agrava la problemática y la tasa de deserción de la educación superior en el país. Sin embargo, se tiene que se logró avanzar en la educación inclusiva para poblaciones vulnerables y minoritarias; en este sentido, se impulsó el crecimiento de los CERES, el desarrollo de programas por competencias y el fomento de buenas prácticas de gestión en las IES (DNP, 2014b).

A pesar de que se avanzó y algunas metas se cumplieron, la mayoría no se concretaron y es el caso de la facilidad de los créditos del ICETEX para los estudiante de educación superior que no logro la cobertura esperada, al igual, que en bilingüismo que solo el 6% de los estudiantes y el 43% de los docentes alcanzaron un buen nivel en inglés, y se logró que solo 33 instituciones de educación superior de las 288 existentes contaran con acreditación de calidad (El Tiempo, 2015c; Mejía, 2014).

Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: “Todos por un nuevo país”. Para el 2014 según palabras del Presidente, en la ejecución presupuestal del PND 2010-2014 “Batió récord”. De acuerdo con lo expresado por el primer mandatario en su consejo de ministros, en materia de ejecución presupuestal, la educación, vivienda, relaciones exteriores, cultura, inclusión social, minas y planeación, ocuparon los primeros puestos (El Tiempo, 2015a).

Tras la reelección presidencial del 2014, se formuló un nuevo PND denominado: *Todos por un nuevo país*, el cual pretende articular los resultados del primer plan y las necesidades emergentes de la población. Este documento se concibe como una brújula del desarrollo del país, y el cumplimiento del objetivo de construir una Colombia en paz, equitativa, educada, con los estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y con la visión de planificación de largo plazo (DNP, 2015). En palabras del MEN (s.f.):

Este es el primer Plan de Desarrollo en la historia de Colombia que destina mayor presupuesto a la educación que a la guerra, esa es una gran victoria para todos los

colombianos. Con esta hoja de ruta el país podrá dar pasos firmes, certeros y ágiles hacia el sueño de paz con educación y equidad que nos convertirá, en 2025, en la nación más educada de América Latina. (s.p.).

Igualmente, una de las principales innovaciones del documento es que en vez de tener líneas sectoriales, tiene capítulos regionales y aterriza cada política nacional del orden sectorial a cada región. Según el gobierno, este plan le permitiría al país avanzar en los tres pilares: equidad, educación y paz, de manera responsable con las posibilidades fiscales del país. Según Planeación Nacional, el plan fue construido desde abajo hacia arriba, tiene un enfoque regional y tiene varias innovaciones, y se trabaja el presupuesto de inversión por resultados, mejorando la calidad y eficiencia del gasto público en Colombia (El Tiempo, 2015b). Para el logro de los objetivos del Plan, se plantean cinco estrategias transversales: (i) competitividad e infraestructura estratégicas; (ii) movilidad social; (iii) transformación del campo; (iv) seguridad, justicia y democracia para la construcción de paz, y (v) buen gobierno, enmarcadas en una estrategia de crecimiento verde, es decir, sostenible (MEN, 2015).

El PND actual, asume la educación como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico a largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas de acceso y calidad al sistema educativo (Rincón, 2015); la educación superior presenta una serie de retos que deben superarse para avanzar hacia una mayor cobertura, mejor calidad y mayor pertinencia y tránsito entre los diferentes niveles. Las estrategias propuestas para potenciar el rol de la formación como eje de la movilidad social son las siguientes: creación el Sistema Nacional de Calidad de la Educación Superior (SISNACES), como instancia de integración y coordinación de los organismos, estrategias e instrumentos de educación superior, cuyo objeto es asegurar y promover la calidad de la misma (DNP, 2015); creación del sistema de educación terciaria para mejorar la movilidad y pertinencia, basada en tres instrumentos: implementación del sistema nacional de cualificaciones, sistema nacional de acumulación y transferencia de créditos, definiendo mecanismos de articulación con otros niveles educativos y otros tipos de formación; financiación para el acceso a la educación superior, aumentar la cobertura y aportando recursos temporales que permitan realizar inversiones de infraestructura y en la formación de los docentes en doctorados y maestrías; para realizar estas inversiones se focalizan los esfuerzos de financiación de Findeter, ICETEX, regalías y otras fuentes gubernamentales, para la financiación de la demanda en un contexto de alta calidad y equidad, se fomenta el acceso a la educación superior de los estudiantes con condiciones socioeconómicas menos favorables y buen desempeño académico, mediante el otorgamiento de créditos becas para cursar sus estudios en instituciones o programas con acreditación de alta calidad. Asimismo, se fortalecerán los fondos específicos para estudiantes de los grupos étnicos con el fin de mejorar su acceso, permanencia y desempeños en la educación terciaria, aplicando el enfoque diferencial en las políticas de acceso y líneas de crédito (DNP, 2014a).

En un contexto general en cuanto a la calidad de la educación superior impartida en el país, de acuerdo con la información del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), el país cuenta con 6.414 programas de pregrado

registrados en el sistema, de los cuales 944 cuentan con registro de alta calidad y 5.470 con registro calificado; de las instituciones de educación superior, se tiene que 33 de las 288 existentes cuentan con acreditación de alta calidad. Es importante resaltar que solo el 6% de los docentes de educación superior cuentan con formación doctoral. En este sentido, el PND 2014-2018 se propone avanzar hacia un rediseño de los criterios para el otorgamiento de los registros calificados, que lleve a todos los programas a operar bajo estándares de calidad más elevados, así como propiciar estrategias para promover la acreditación de alta calidad de más instituciones de educación superior, fomentar la formación avanzada del cuerpo docente, fortalecer las competencias básicas como matemáticas y lectoescritura, promover el aprendizaje de una segunda lengua, lograr que el país se disminuya el analfabetismo, y propender por una mejor articulación de la educación superior con la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (DNP, 2014a).

En términos de los referentes obtenidos con la población vinculada al conflicto, se tiene que para el 2014 se han desmovilizado 56.782 personas, contando entre desmovilizados colectivos de las AUC¹ y desmovilizados individuales de las FARC², ELN³, ERG⁴, EPL⁵ y ERP⁶, de los cuales 8.068 han culminado el proceso de reintegración. La políticas de educación y reintegración ha permitido la alfabetización de 39.329 beneficiarios, la aprobación de básica primaria de 21.964 y la aprobación de básica secundaria de 8.250. Así mismo, 12.450 beneficiarios son bachilleres y 482 han realizado estudios en educación superior. De otro lado, se han vinculado 24.049 personas a diferentes escenarios de reconciliación con sus comunidades, 19.276 han sido capacitados en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, y 21.696 han sido vinculadas en una actividad productiva (DNP, 2014a).

Algunos de los principales objetivos propuestos son:

- Diseñar e implementar un Sistema de Educación Terciaria con mayor acceso, calidad y pertinencia.
- Fortalecer la financiación de la oferta de educación superior.
- Fortalecer la financiación de la demanda en un contexto de alta calidad y equidad.
- Consolidar la excelencia en el Sistema de Educación Superior.
- Diseñar e implementar el Plan Maestro de Ampliación de Cobertura con Calidad, en particular en las zonas más apartadas del país.
- Formar docentes en niveles avanzados.
- Incrementar la eficiencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

¹ Autodefensas Unidas de Colombia.

² Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

³ Ejército de Liberación Nacional.

⁴ Ejército Revolucionario Guevarista.

⁵ Ejército Popular de Liberación.

⁶ Ejército Revolucionario del Pueblo.

En miras de cumplir con la visión del PND 2014-2018, en tema de educación superior se trazaron los siguientes indicadores:

Tabla 2. *Indicadores de Educación Superior para el 2018*

Indicadores	2013	2018
Porcentaje de colegios oficiales en niveles alto, superior y muy superior en las pruebas Saber 11	32%	45%
Tasa de cobertura de alta calidad en educación superior (universidades o programas acreditados)	14,2%	20,0%
Porcentaje de estudiantes del sector oficial evaluados con nivel B1 o superior de inglés del Marco Común Europeo	2,26%	8,0%
Tasa de cobertura en educación superior	45,5%	57%
Tasa mínima de cobertura departamental de educación superior	11,7 %	20 %
Nuevos cupos en educación superior financiados con recursos públicos	434.000	400.000
Tasa de deserción de educación superior	10,4 %	8 %
Porcentaje de mejora en el promedio nacional en Saber Pro con respecto a la línea base	0 %	12 %
Becas a población vulnerable	23.067	125.000
Porcentaje de créditos de ICETEX destinados a matrícula en programas o instituciones de alta calidad	37,4 %	65 %
Docentes de educación superior con formación doctoral	7.300	10.000
Ganancias en puestos de las universidades colombianas en ranking internacionales	0	25

Fuente: Plan Nacional de desarrollo 2010-2014.

Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016)

Según la Presidencia de la República (s.f.), El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE), es un ejercicio de planeación, reglamentado por la Ley General de Educación de 1994, donde la sociedad consolida algunos lineamientos que, desde su percepción, la cual se valida como integral, por su construcción colectiva y participativa, deben orientar la educación durante un periodo de diez años. El documento contiene ideas, propuestas, lineamientos, acciones y demás actividades que expresan la voluntad en materia educativa del país, pretendiendo que sean incorporados por el gobierno de turno; por lo que es considerado como un documento indicativo, al proponer principios rectores pero siendo respetuoso de la autonomía de los gerentes públicos.

Según el MEN (s.f.), la construcción colectiva del PNDE (2006), se desarrolló en cuatro fases: a) *Documentación*. Balance del Plan, ASCUN: De la exclusión a la equidad y MEN: visión 2019; b) *Consulta Institucional (articulación PND – PNDE)*. Agenda de personalidades y agenda ciudadana; c) *Debate Público*. Mesas de trabajo, foros virtuales, propuestas ciudadanas; d) *Asamblea Nacional por la Educación (2006 – 2015)*. Acuerdos sobre convergencias y divergencias para el plan. En virtud a lo anterior, el carácter indicativo del PNDE lo consolida como

un documento guía para el desarrollo de la Educación en Colombia hasta el 2016. En resumidas cuentas, su objetivo primordial es que se convierta en un pacto social por el derecho a la educación que, con el concurso de la institucionalidad y la ciudadanía en general, permita identificar y tomar las decisiones pertinentes para avanzar en las transformaciones que la educación necesita (PNDE, 2006).

Los planes decenales de educación, los cuales según el MEN (s.f.), son la materialización del art. 72 de la Ley 115 de 1994, el cual establece que:

Plan Nacional de Desarrollo Educativo. El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo. (s.p.).

En PNDE actual se propone garantizar el pleno cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de equidad para toda la población y la permanencia en el sistema educativo, desde la educación inicial hasta su articulación con la educación superior, reconoce a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades de los contextos: local, regional, nacional e internacional, para que contribuya a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos. El Estado colombiano, a través de políticas públicas sostenidas, garantizará la asignación, inversión y gestión de los recursos adecuados, suficientes y progresivos para la educación, y fortalecerá la descentralización, la autonomía de las regiones y la gestión educativa con criterios de eficacia, eficiencia, transparencia, calidad y bien común, en el marco de la Constitución Política de Colombia, y de las normas reglamentarias especiales que regulan la educación para la diversidad étnica y cultural, se debe construir, en concertación con las diferentes etnias, un sistema de educación propio que integre distintos modelos, que responda a sus concepciones y particularidades, y que se articule a un propósito común de nación. El sistema educativo para el 2016 debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran.

Articulación y coherencia del sistema educativo son el primer eje temático tocado por PNDE y busca lograr un sistema educativo articulado, coherente y contextualizado en los diferentes niveles de formación y en las regiones, que permita la movilidad y formación integral de la niñez y la juventud, en un entorno democrático, pacífico y globalizado, asegurando que el sistema educativo responda a los requerimientos de la biodiversidad, la pluriculturalidad y la multi-etnia del país y se propone adoptar, consolidar y poner en marcha una política de Estado que articule el sistema educativo incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles de educación inicial, básica,

media, superior y de formación para el trabajo y el desarrollo humano, y entre los distintos contextos y entornos de aprendizaje, alrededor del desarrollo de las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, para lograr una formación integral ciudadana, democrática y de convivencia pacífica (PNDE, 2006).

Se propone dentro del plan, revisar, reevaluar y articular el sistema de evaluación y de promoción para todos los niveles del sistema educativo, de tal manera que sean coherentes con los estándares de calidad nacionales e internacionales y fortalezcan consigo los procesos pedagógicos que reconozcan la transversalidad curricular del uso de las TIC, apoyándose en la investigación pedagógica rediseñar proyectos educativos institucionales (PEI) y planes educativos municipales (PEM) que incluyan el uso ético y pedagógico de las TIC, permitiendo mejorar los currículos, orientados hacia los procesos investigativos, informativos y al desarrollo de inteligencias cognitivas, sociales y prácticas (PNDE, 2006).

Desde un contexto más amplio se quiere fomentar, desarrollar y fortalecer una cultura de investigación y apropiación social de la ciencia y la tecnología pertinente a los entornos económicos, culturales y medio ambientales en todos los actores y niveles de la educación de manera articulada al desarrollo humano, científico y productivo y a la deconstrucción en las instituciones educativas, con la participación de la sociedad civil, la comunidad científica, los empresarios, el Estado y los demás sectores sociales, políticos, económicos y culturales, por medio de la sistematización de las experiencias exitosas (PNDE, 2006).

Se apoyará el proceso con el fortalecimiento de la calidad de la educación superior con la implementación de propuestas para la formación de los docentes universitarios que enfatizan en lo pedagógico, didáctico, epistemológico, ético y lo investigativo como producción de conocimiento, desde lo disciplinar y profesional (PNDE, 2006).

Otra objetivo propuesto es que se garantizar y aumentar los recursos estatales y privados destinados a la educación oficial y mejorar la capacidad de gestión de las instituciones del Estado, con el fin de ofrecer una educación pertinente en todos los niveles y modalidades del sector educativo que permitan asegurar el acceso, cobertura, equidad, calidad, gratuidad y permanencia (PNDE, 2006).

Tabla 3. Metas propuestas en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016

Meta	Capacidad	Año para cumplir la meta
Las escuelas normales y facultades de educación han implementado ambientes de aprendizaje que promuevan la investigación pedagógica	80%	2012
Los docentes y directivos docentes están formados en enfoques pedagógicos y son competentes en estrategias interactivas, cooperativas y flexibles que permiten un aprendizaje significativo y pertinente	80%	2016
Cambio de actitud del docente en torno a la transformación pedagógica con las TIC	100%	2010

Aumentado las patentes	25%	
Aumentado las revistas indexadas	50%	2016
Aumentado la publicación de libros	25%	
Las IES habrá implementado procesos de investigación, desarrollo tecnológico e innovación en asocio con el sector productivo y social	80%	2016
Existirán centros de excelencia	40	2016
Instituciones de educación superior ofrecen programas internacionales	20%	2016
Grupos de investigación categorizados a nivel nacional en Ciencia y Tecnología	200	2016
Los centros e instituciones educativas que han aplicado programas de investigación articuladas a IES para aportar al desarrollo educativo local, regional y nacional	30%	2016
Los planes de estudio de los niveles: preescolar, básica, media y pregrado, habrán implementado la investigación como referente transversal	100%	2016
Las IES ofrecen sus programas mediante ciclos propedéuticos	100%	2010
las IES garantizarán la implementación de programas integrales de bienestar estudiantil	100%	2016
Programas universitarios de alta calidad	30%	2016
Los estudiantes alcanzarán niveles altos en educación superior	100%	2016
Las IES tendrán un código de ética dentro de sus proyectos educativos	100%	2016
Habrà configurado el perfil del educador colombiano		2009
Los educadores y etnoeducadores, habrán fortalecido su formación para el respeto de su identidad	100%	2016
Docentes y directivos docentes competentes en el uso de una segunda lengua y/o lengua extranjera	60%	2016
Incremento de oferta de maestrías	50%	2016
Incremento de oferta de doctorados	5%	2016
Los currículos de formación docente reformulados en el marco del Plan Decenal de Educación	100%	2012
Docentes del país participando en intercambios académicos, pasantías nacionales o internacionales y posgrados en el exterior	5%	2016
Las IES contarán con políticas y programas de formación	100	2009

Fuente: Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.

Los Alcances

Para el 2013 el PNDE marcó el cumplimiento de seis años de creación y sus avances se consignaron en el Informe 2014 de gerencia, destacándose el cumplimiento de la cobertura de educación superior con 71,1% superando la meta del 50% propuesta inicialmente, otro de los grandes logros fue la graduación de 9.132 profesionales de los cuales 8.822 se graduaron de maestrías y 310 de doctorados, logrando un avance porcentual del 128.56%.

El indicador que presenta una evolución importante, pero que su ritmo de crecimiento requiere cierto énfasis para que alcancen a 2016 la meta respectiva del Plan Decenal es el porcentaje de instituciones de educación superior, que tiene registrado al menos un grupo de investigación en Colciencias a razón de que 197 se encuentran registrados y representan el 68,9% del total (Pérez y Romero, 2014).

Como última categoría de los indicadores que se han logrado ejecutar son los que registran una dinámica de crecimiento muy baja, por lo cual se requiere tomar medidas para impulsar su evolución, es el caso de los programas universitarios con acreditación de alta calidad, donde se propuso una cobertura total del 93% y hasta el momento se ha logrado 76,7% de esta, caso similar sucede con los programas de formación docente con acreditación de calidad con una meta por cumplir de 79% y un avance de 48,5% (Pérez y Romero, 2014).

Se ha logrado avanzar con alguno de los indicadores pero aún quedan muchos temas pendientes, y que son fundamentales para garantizar el derecho a la Educación Superior de Calidad:

- Fortalecimiento del bilingüismo en la educación básica, media y superior.
- Ampliar la conexión a Internet en las instituciones educativas oficiales.
- Establecer la gratuidad en la educación superior para estudiantes de bajos recursos con alto rendimiento académico.
- Impulsar la responsabilidad social universitaria, entendida no como proyectos filantrópicos de ayuda, sino como educación de calidad y formación ética de los estudiantes del nivel profesional.
- Impulsar la acreditación de alta calidad de los programas del nivel técnico y tecnológico en la educación terciaria, y asegurar que todos los programas de la educación superior con registro calificado obtengan en plazos perentorios la acreditación de alta calidad.
- Avanzar en el cumplimiento de la meta del 7% del PIB dedicado a la educación pública.

Algunas materializaciones concretas del PND (2014-2018)

Programa Ser Pilo Paga

Teniendo en cuenta el ideal de desarrollo en el lineamiento de educación inclusiva y la necesidad de:

Contar con una educación superior incluyente y flexible para atender los requerimientos educativos de quienes acceden al sistema de educación superior, el Gobierno Nacional junto con el ICETEX, lanzó el programa "ser Pilo Paga". Este programa consiste en créditos condonables, a los cuales, solo podrán acceder estudiantes de programas de educación superior de las instituciones de educación superior acreditadas en Alta Calidad o que hubieran tenido la acreditación de Alta Calidad y se encuentren en proceso de renovación de acreditación. Los créditos en este caso, serán condonables hasta por el 100%, siempre y cuando se logre la obtención del título profesional por parte del beneficiario del programa.

Programa Tú Eliges

El programa "Tú eliges", es una línea de crédito educativo que cubre la totalidad de la matrícula de los estudiantes universitarios que ofrece cinco nuevas modalidades de pago. La oportunidad está dirigida a aquellos estudiantes que obtuvieron un puntaje superior a 310 en las pruebas Saber 11, y que no cumplen con el punto de corte del SISBEN. Este programa surge en razón a que el ICETEX lo máximo que prestaba era el 75% para la matrícula de los estudiantes de los estratos 1 y 2 y para los estratos 3, solo el 50%, pero con las limitantes que no superara los 7 millones de pesos; razón por la cual los estratos 1 y 2 tenían que conseguir el excedente, acudiendo a otras entidades para cumplir con el dinero de su matrícula. En este orden, el interés del gobierno es que los estudiantes puedan estudiar y plantean que la solución es un modelo de financiación con oportunidades sólidas y justas (MEN, 2015).

La creación de la Superintendencia de la Educación Superior

También, durante el segundo periodo del gobierno Santos, se creó la Superintendencia de la Educación Superior. Este proyecto de Ley 124 del 2014, es una norma aprobada por el Congreso de la República que le permitirá al Ministerio poder intervenir las Instituciones de Educación Superior en situaciones críticas. El objetivo es que el MEN, realice la inspección y vigilancia de la educación superior en Colombia, con el ánimo de velar por su calidad, continuidad del servicio público, mejor formación moral, intelectual y física de los educandos y además, entre otras, porque en las instituciones de educación superior sus rentas se conserven y se apliquen debidamente, garantizando la autonomía universitaria (Senado de la República, 2014).

Recomendaciones de la OCDE al gobierno Santos para la Educación Superior en Colombia

Según la OCDE y BM (2012), el problema principal que enfrenta el sistema de educación superior en Colombia es la falta de preparación para la universidad de muchos estudiantes que abandonan el bachillerato, un aspecto reportado en el informe. No obstante, los bajos niveles de cualificación académica constituyen una preocupación, en todo el sistema de educación superior en Colombia. Además, es un reto particular para las universidades públicas regionales, sin embargo, su posibilidad para ofrecer los programas de un nivel más alto que le permitiría mejorar la cualificación de las personas, se torna limitada, al carecer de los recursos y la reputación para atraer a profesores más cualificados (OCDE y BM, 2013).

Según Burner (2013), la experiencia de los países de la OCDE sugiere que un sistema nacional de aseguramiento y mejoramiento de calidad debe tener como objetivos: 1. Promover la equidad, pertinencia y eficiencia. 2. Garantizar estándares mínimos, apoyar la vinculación activa de las partes interesadas, permitir la diversidad de instituciones, programas y modos de prestación de educación superior, incorporar transparencia y accesibilidad para inspirar seguridad y confianza, y estar abierto a las experiencias de otros países, a fin de aprender de ellos y promover la vinculación y la movilidad internacional.

El informe de la OCDE y BM (2012) encontró que los estándares mínimos de ingreso al Registro de Programas Cualificados eran bastante bajos, además se evidenció acerca de la facilidad con la cual se obtenía el registro.

Otro de los resultados de la evaluación consideró que en Colombia, la política gubernamental de modernización de la fuerza laboral académica se ha enfocado en aumentar la cantidad de personal con títulos de posgrado e incentivar más la investigación, lo cual es motivante, pues el país es uno de los de producción más baja de artículos científicos per cápita (OCDE y BM, 2012).

Sugiere el diseño de un nuevo sistema de educación superior, redefiniendo el concepto de educación terciaria. Teniendo en cuenta que, entre otros, el concepto de autonomía en educación del país, es alta a nivel organizacional y financiera y media – baja en la autonomía en el manejo de los recursos humanos, y media alta en el terreno académico. También el tema de mejoramiento, pues expone por ejemplo que los niveles de innovación son muy bajos, los estándares de calidad no son muy altos y no garantizan la calidad mínima, la coordinación entre CNA y CONACES (Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), es baja; las pruebas saber 11, no miden realmente el desarrollo de competencias, duración excesiva de muchas carreras, vínculos insuficientes con el mundo laboral y poca modernización y reiteradas prácticas tradicionales en la mayoría de las IES.

Otra de las implicaciones del nuevo sistema es el tema presupuestal, por lo que sugiere que el financiamiento de la educación superior pública se hace vinculando recursos a las tasas de crecimiento del PIB, pero que se debe adoptar la tendencia mundial en educación superior, estableciendo una mayor relación entre financiamiento y desempeño, es decir, no financiar a largo plazo y hacerlo con rendición de cuentas y con incentivos al desempeño (Federación Universitaria Nacional [FUN], 2013).

Reflexiones en torno a la administración política de la Educación Superior en Colombia

La política pública es una acción gubernamental racional y eficiente para gestionar lo público y disminuir la brecha entre lo normativo y lo fáctico, para planear y regular pero también para concertar, ejecutar y evaluar (Echeverri, 2010). Son instrumentos eficaces al momento de solucionar necesidades insatisfechas de importancia para la gestión pública y es el resultado de la interacción entre varios actores, que intentan influenciar el proceso político en una dirección favorable a sí mismos (Arroyave, 2010). Actualmente, las políticas públicas orientadas hacia

la modernización se han transformado y se ven influenciadas por las prácticas electorales y su relación causal con la manera como se incluyen en la agenda pública y se implantan en las políticas económicas, culturales, ambientales y sociales, pues se han convertido en una herramienta de asistencialismo que le permite al político conservar su caudal electoral, vinculando a las comunidades en la formulación e implementación de la política, pero sin solucionar de manera efectiva la problemática tratada (Arroyave, 2010). Aunque contar con una política pública dirigida al cumplimiento de derechos sociales no es garantía de su eficacia normativa, no contar con ella representa una barrera para su desarrollo y el incumplimiento de una obligación constitucional del Estado con su protección (Echeverri, 2010; Chinchilla, 2010).

Desde una percepción más institucional, las políticas públicas deberán ser entendidas como un conjunto de acciones y decisiones encaminadas a solucionar problemas propios de las comunidades. En el diseño e implementación pueden intervenir conjuntamente la sociedad civil, las entidades privadas y las instancias gubernamentales en sus distintos niveles (Chinchilla, 2010; PNUD, 2015); lo que para asuntos tan importantes como la educación, se convierten en una garantía de la participación de todos los sectores en cuestión, que si bien es cierto no es sinónimo de éxito asegurado, sí permite una mejor caracterización de las condiciones propias del territorio, consolidando un ejercicio sinérgico entre lo académico y lo práctico de la gestión pública (Arroyave, 2010). En el mismo sentido, Pacheco (2013), afirma que concebir a la educación como algo separado de la política es un grave error, pues todas las dimensiones sociales se encuentran entrelazadas; igualmente, sostiene que por ser la educación un factor dependiente de las posiciones políticas, se debe prestar especial atención qué intereses responde. Lo anterior deja en evidencia la estrecha relación existente entre la educación y el manejo político.

En el caso de estudio, los planes nacionales de desarrollo son el instrumento donde el presidente y su gabinete propone planes de trabajo a corto y largo plazo durante un periodo de cuatro años; por su parte, el PNDE es un instrumento de pacto social por el derecho a la educación, que tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, se considera un referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas. En consecuencia, la inclusión del PNDE en los planes nacionales de desarrollo y demás iniciativas de planeación educativa y de desarrollo social, hará realidad la voluntad educativa de los colombianos (PNDE, 2006). Sin embargo, la educación no solo se ve influenciada por la articulación entre los planes sino que tiene unos referentes del orden internacional, relacionados con las disposiciones del BM y la OCDE, que aseguran que el futuro de la educación superior es la transformación de la educación en un nivel terciario que sea rentable y no forme parte del gasto público.

Todo apunta a que, tal y como lo afirman Díaz y Alemán (2008), la educación es concebida como un factor de “desarrollo” para el gobierno, la cual tiene la fuerza suficiente para transmitir, conservar, promover y consolidar los patrones de conducta, que serán generadores de nuevas realidades. En la misma línea, el MEN (2010a), plantea que se debe garantizar una mayor articulación del sistema

educativo, logrando una sinergia constante entre las universidades, el Ministerio, las autoridades locales y los aliados intersectoriales, alcanzando el éxito en los procesos educativos del país.

Es evidente que sobre la filosofía institucional existe una clara intención de articulación misional, es decir, todas las autoridades y componentes que influyen sobre la educación en el país presentan cohesión y coherencia sobre sus postulados. Lo anterior supone una garantía de que los esfuerzos se realicen de forma conjunta, evitando desgastes del aparato estatal. Sin embargo, la verdadera evaluación de la conexión en el quehacer misional no debe ser analizada desde la armonía de los textos, sino desde los impactos generados, y es ahí donde se abre una gran discusión en torno al cumplimiento de las metas en el sector educación. Por ejemplo, Ramos (2014), sostiene que Colombia es un país lleno de diagnósticos y estudios, muchos que no concluyen en nada o simplemente que hacen parte de la burocracia de la administración pública. En el mismo sentido, Gossain (2014), afirma que Colombia atraviesa una bonanza descontrolada de “universidades de garaje”, ya que en actualidad solo 80 de las 286 entidades de educación superior son universidades, las otras son instituciones de diversa naturaleza. Igualmente, sostiene que las metas de ampliación del gobierno nacional solo aumentan el caudal de estudiantes por aula “embutiendo” más estudiantes en el mismo escenario, sin ningún tipo de inversión en infraestructura, cualificación de los maestros o demás acciones requeridas para garantizar procesos de calidad.

En un campo menos apasionado por los intereses políticos, el Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico (CEDE, 2006), concluye que el país deberá esforzarse por cualificar el personal docente y los ambientes de aprendizaje, la autonomía institucional y la retroalimentación a través de procesos de evaluación; logrando de esta manera procesos de calidad en la educación. Así mismo, recalca la importancia de consolidar una política educativa que permita consolidar los mínimos de calidad y permanezca estable en el tiempo, pese al paso de las administraciones. Sin embargo, llama la atención que en su discurso siempre hace referencia a los atributos o condiciones mínimas, dejando entrever que el propósito o los esfuerzos de las comunidades integrantes de las políticas educativas, obedecen a buscar posicionar el país en estándares mínimos, lejos de vislumbrarlo en estándares altos o de excelencia.

Cualquiera que sea la afinidad política que acompañe las gafas con que le haga lectura al sector educación, las estadísticas reflejan condiciones realmente complejas para nuestro país, pues aunque se estén cumpliendo las metas y logrando alcanzar cada indicador con 100%, estos no son garantía de la calidad de la educación, menos de asegurar un éxito en el proceso, son simplemente tareas cumplidas por el Ejecutivo Nacional, lejos de ser una solución eficiente y oportuna de intervención en materia educativa. Al analizar los resultados presentados en el capítulo anterior, se encuentran de manera plana el cumplimiento de las metas de ampliación de cobertura, crecimiento de la oferta del servicio educativo y la creación de nuevas y robustas intervenciones estatales para garantizar la permanencia. Vivo ejemplo son los programas de Familias en Acción, Jóvenes en Acción, Políticas de Flexibilización del ICETEX-Tú eliges, Ser Pilo Paga (MEN 2015a;

2015b)-, búsqueda de aliados estratégicos del orden nacional, entre otros; sin embargo, la pregunta que ronda estas actuaciones estatales es: ¿El cumplimiento de los indicadores realmente son garantía de una educación de calidad, oportuna y precisa para Colombia? Al respecto, sobre los programas de asistencialismo estatal, Barreto (2013), sostiene que estas políticas resultan siendo débiles en su implementación e incluso con resultados inversos. Para el MEN (2001), el dilema de la educación tradicional entre calidad y cobertura es un verdadero reto a la gestión pública, pues requiere trascender para la generación de una educación universal de calidad, lo que genera nuevamente una sensación de inexistencia de herramientas y mecanismos sólidos para la consolidación del sector educativo.

Ahora bien, al realizar un paneo específicamente sobre el tema del desarrollo educativo, se encontró que la baja capacidad del sistema de formación para proporcionar las herramientas que le permitan a los niños, jóvenes y adultos el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales, es una de las principales preocupaciones del ejecutivo nacional, pues, a juzgar por las líneas de acción trazadas, se hace evidente el papel protagónico que el gobierno concede a la formación para el trabajo y a la educación superior; este se comprometió en aumentar la cobertura de la educación superior, promover una mayor participación en la educación técnica y tecnológica, y a fortalecer la pertinencia de la educación superior y la enseñanza de competencias laborales específicas como el conocimiento sobre el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones o el bilingüismo (DNP, 2010).

Partiendo de la existencia de las diferentes aristas que centran su importancia en el sector educativo, en los diferentes niveles, que si bien evidencian un gran esfuerzo por el cumplimiento de las metas trazadas en términos de lo educativos, es evidente que existe un hilo conductor en sus filosofías, que el gobierno ha cumplido, al menos según sus informes, la mayoría de las metas planteadas. Sin embargo, preocupa que la mayoría de los esfuerzos en educación están concentrados en llegar a los estándares mínimos, lo que deja un largo camino por recorrer hacia la excelencia académica del sector educativo, máxime en educación superior, donde los procesos de investigación e intervención social deben ser los mediadores por excelencia.

4. Conclusiones

La propuesta del gobierno Santos, de transformar el sistema de Educación Superior hacia una educación terciaria, deja una gran incógnita para los programas de educación técnica y tecnológica, incluso de organismos de educación gratuita como el SENA.

En el recorrido por la política de educación superior de Colombia, fue posible identificar un acervo teórico dirigido a la educación para el empleo y la generación de ingresos, además los hechos concretos y las materializaciones de los planes de desarrollo, dejan ver el gran interés del país por acatar las sugerencias de la OCDE y el BM, sobre todo en la necesidad de disminuir el gasto público en educación superior y que genere rentabilidad.

En nombre de la internacionalización de la educación, se abre la puerta a la entrada de capitales extranjeros y mayor inversión privada en materia educativa,

universidades extranjeras que no conocen la realidad del país y que además, no tendrán mayores mecanismos de regulación y control de calidad; esto como resultado de la lectura que organismos internacionales le dan a lo local, lo básico, bajo, poco y de mala calidad.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Alvarado, A. (2012). La reforma a la Ley 30 en el contexto de la globalización. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquía*, 3(8), 3-17.
- Arroyave, S. (2010). Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos. *Revista del Departamento de Ciencia Política*, 1(1), 95-111.
- Banco Mundial (BM). (2013). Educación. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/tema/educacion>.
- Barreto, T. (2013). Asistencialismo estatal y calidad de vida en Colombia. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS)*, 4(6), 1-15.
- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico (CEDE). (2006). *Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005. La educación un compromiso de todos*. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Chinchilla, T. (2010). ¿Qué son "políticas públicas"? *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/son-politicas-publicas>.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). *Acuerdo por lo superior. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: CESU.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2010). *Bases Del Plan Nacional De Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para Todos Más empleo, menos pobreza y más seguridad*. Bogotá, Colombia.
- _____. (2014a). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país Paz, Equidad y educación*. Bogotá, Colombia.
- _____. (2014b). *Informe de Rendición de Cuentas*. Bogotá, Colombia.
- _____. (2015). Proyecto de Ley No. ___ de 2015 Cámara. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018 "Todos Por un Nuevo País". Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/ArticuladoVF.pdf>
- Díaz, D. y Alemán, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15.
- Echeverri, A. (2010). Eficacia de los Derechos Sociales: Análisis de las Sentencias de Tutela y de las Políticas Públicas para su Protección en la Subregión del Magdalena Medio Antioqueño. *Revista Estudios de derecho*, 67(149), 87-114.

El Congreso de la República. (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Por el cual se organiza el servicio de la educación superior.*

El Tiempo. (2015a). En \$ 90 billones recortan Plan de Desarrollo: Monto baja en un 11 % Plan 2014-2018 se evaluará por resultados más que por el que más gaste. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/plan-de-desarrollo-2014-2018-en-colombia/15198507>.

_____. (2015b). Conpes da visto bueno al Plan de Desarrollo 2014 – 2018: El proyecto se radicará el viernes en el Congreso. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/gobierno/conpes-da-visto-bueno-al-plan-de-desarrollo-2014-2018/15198061>

_____. (2015c). En primer cuatrienio se cumplieron el 84 % de las metas: Santos. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/en-primer-cuatrienio-se-cumplieron-el-84-de-las-metas-santos/15742220>

Federación Universitaria Nacional (FUN). (2013). *Recomendaciones de la OCDE: los planes de la administración de Santos para la Educación Superior en Colombia.* Bogotá, Colombia.

Gineliza, (2010). La situación de la educación en el mundo. Recuperado de <http://blog.espol.edu.ec/gineliza9645/2015/06/09/situacion-actual-de-la-educacion-en-el-mundo/>.

Gómez, C. (2015). *Estrategias para el Fomento a la Educación Superior en Colombia: El Caso del Programa Jóvenes en Acción en la Universidad de la Amazonia.* (Tesis de Especialización). Facultad de Posgrados, Escuela Superior de Administración Pública – ESAP.

Gómez, C., Sánchez, V. y Rivera, Y. (2016). Programa Jóvenes en acción en la Universidad de la Amazonia: una lectura desde los actores en cuestión. *Revista Cooperativismo y Desarrollo*, 24(108), 159-175.

Gossain, J. (2014). ¿Por qué es tan mala la educación en Colombia?. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13570938>

Larrañaga, O. (1997). Educación y superación de la pobreza en América Latina. En: *Estrategias para reducir la pobreza en América Latina y el Caribe.* Quito, Ecuador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Manrique, N. (2009). *Protección constitucional del derecho a la educación y responsabilidad estatal por falla en el servicio de la educación.* (Tesis de Maestría). Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

Mejía, L. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país.* Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planeación.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2001). *Informe Nacional sobre el desarrollo de la Educación en Colombia.* Bogotá, Colombia.

_____. (2010a). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. *Altablero*, (56). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-242097.html>

_____. (2010b). Financiación de la Educación Superior. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235797.html>

- _____. (2015). *La Educación en el Plan de Desarrollo 2014 – 2018*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-268932_PLAN_DE_DESARROLLO_20142018.pdf
- _____. (2015a). Programa “ser pilo paga”. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-348446.html>.
- _____. (2015b). Programa “tu eliges”. Centro virtual de noticias de educación. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-350927.html>.
- _____. (s.f.). Abecé del Plan de Desarrollo 2014-2018 en materia educativa. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-351180.html>
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público (MHCP). (2011). *Proyecto de Ley No. __ de 2011. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Recuperado de <http://www.minhacienda.gov.co/portal/page/portal/HomeMinhacienda/agendalegislativa/PlanNacionaldeDesarrollo2010-20141/Plan%20Nacional%20de%20desarrollo%202010-2014.pdf>
- Misas, G. (2011). La financiación de la educación superior en América Latina: un análisis de caso 1990-2008. *Revista Análisis Político*, 24(72), 61-81.
- Mora, A. y Múnera, L. (2015). Complejo de superioridad (la política pública para la educación terciaria). En: C. Miñana y E. Bernal (ed.), *Visión 2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034* (pp. 126-143). Volumen 1. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). Educación en el mundo. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Banco Mundial (BM). (2012). *Evaluación de las políticas nacionales de educación. La Educación Superior en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Pacheco, M. (2013). Educación y política: notas para pensar más allá de las dicotomías. Recuperado de <http://pijamasurf.com/2013/03/educacion-y-politica-notas-para-pensar-mas-alla-de-las-dicotomias/>
- Pérez, T. y Romero, M. (2014). *Informe 2014 de la gerencia del Plan Nacional Decenal de Educación. 2006-2016*.
- Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. (2006). *Gerencia Plan Nacional De Educación Plan Nacional Decenal De Educación 2006 -2016*. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-43510.html>
- Presidencia de la Republica. (2010). *Gobierno presentó las bases del ‘Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: prosperidad para todos*. Recuperado de http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2010/Noviembre/Paginas/20101112_10.aspx
- _____. (2015). *Presentación del Presidente Juan Manuel Santos de los resultados del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Recuperado de http://wp.presidencia.gov.co/Noticias/2015/Mayo/Paginas/20150512_08-Presentacion-Presidente-Juan-Manuel-Santos-resultados-Plan-Nacional-de-Desarrollo-2010-2014.aspx
- _____. (s.f.). ¿Qué es el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016?. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_resumen.pdf

- Priego, G. (2010). *Un Nuevo Modelo de Administración Pública en la Secretaría de Finanzas y Desarrollo Social del Estado de Puebla*. (Proyecto de Tesis). Universidad de Puebla, México.
- Programa de las Naciones Unidas (PNUD). (2015). ¿Qué son las políticas públicas?. Recuperado de http://escuelapnud.org/biblioteca/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=390
- Ramos, A. (2014). Gobierno Santos no cumplió ninguna meta del Plan de Desarrollo. Recuperado de <http://www.senado.gov.co/sala-de-prensa/noticias/item/20523-gobierno-santos-no-cumple-ninguna-meta-del-plan-de-desarrollo-senador-alfredo-ramos?tmpl=component&print=1>
- Revista Dinero. (2015). ¿Cómo va Colombia con los objetivos de desarrollo del milenio?. Recuperado de <http://www.dinero.com/economia/articulo/objetivos-del-milenio-colombia/211060>
- Revista SEMANA. (2014). Preocupantes cifras de analfabetismo en el mundo. Septiembre 12 de 2014. Recuperado de <http://www.semana.com/mundo/articulo/cifras-de-analfabetismo-en-el-mundo/402561-3>.
- Rincón, M. (2015). ¿Cuál es la educación del Plan Nacional de Desarrollo? *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-plan-nacional-de-desarrollo-2015/421946-3>
- Sánchez, J. (2001). *Gestión Pública y Governance*. Toluca, México. Instituto de Administración Pública del Estado de México.
- Senado de la República. (2014). *Proyecto de Ley 124 de 2014. Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, Colombia.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “Política Pública”. *Revista Desafíos*, (20), 149-187.
- Vera, O. (2009). Como escribir un Artículo de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69.

La relación investigación-docencia en el ámbito universitario. ¿Utopía o realidad?*

Fecha de recepción: 14/10/2015
Fecha de revisión: 09/12/2015
Fecha de aprobación: 04/03/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Rosero, A., Montenegro, G. y Pinchao, L. (2016). La relación investigación-docencia en el ámbito universitario. ¿Utopía o realidad?. *Revista Criterios*, 23(1), 169-186.

* Artículo de Revisión.

*✉ Licenciada en Educación; Especialidad Ciencias Sociales; Magíster en Administración Educativa; Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Decana de la Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

**Socióloga; Especialista en Gerencia Social del Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericana; Magíster en Pedagogía. Docente investigadora de la Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: andreamv@hotmail.com

***Licenciado en Filosofía y Teología; Magíster en Educación; Magíster en Pedagogía. Docente-investigador adscrito a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Aura Rosa Rosero*✉
Gladys Andrea Montenegro**
Luis Eduardo Pinchao***

Resumen

El presente artículo, resultado de la revisión documental, correspondiente a la primera etapa de la investigación denominada: *Relaciones entre investigación y docencia y su incidencia en la calidad educativa y formación de nuevos profesionales*, busca explorar las posibles conexiones, tensiones e incidencias de esta relación en la formación de nuevos profesionales; en este sentido, se propone ahondar en la cosmovisión de los autores, y las intencionalidades pedagógicas y políticas universitarias respecto a este tema; así mismo, sustraer destacadas orientaciones básicas para procurar y superar las posibles tensiones en torno a dicha relación. El propósito último de esta disertación es llevar a la mesa académica un tema que muchas veces se da por hecho y se cree marcha tremendamente bien, pero que visto desde la praxis educativa puede tener otros matices que se podrían traducir en meros ideales, los cuales no han encontrado, o al menos no suficientemente, los causes que los concreten en la práctica.

Palabras clave: docencia, formación, investigación, universidad.

Research - teaching relationship in the university field. ¿Utopia or reality?

Abstract

This article, a result of the documentary review, corresponding to the first stage of the research called: *Relations between research and teaching and its impact on educational quality and training of new professionals*, seeks to explore possible connections, tensions and incidences of this relationship in the training of new professionals. In this sense, it is proposed to delve into the worldview of the authors, and the pedagogical intentions and university policies on this subject, as well as subtract important basic orientations to pursue and overcome the possible tensions around this relationship. The ultimate purpose of this dissertation is to bring to the academic table an issue that is often taken for granted and which is considered quite well, but seen from the educational praxis can have other nuances that could be translated into mere ideals, which have not found, or at least not sufficiently, the causes that concretize them in practice.

Key words: teaching, training, research, university.

Relação investigação - ensino no âmbito universitário. ¿Utopia o realidade?

Resumo

Este artigo, resultado da revisão documental, correspondente à primeira etapa da pesquisa, denominada: *Relações entre pesquisa e ensino e seu impacto na qualidade educacional e formação de novos profissionais*, busca explorar possíveis conexões, tensões e incidências dessa relação em formação de novos profissionais. Nesta ordem de ideias, propomos aprofundar a visão de mundo dos autores, as intenções pedagógicas e as políticas universitárias sobre esse tema, bem como subtrair importantes orientações básicas para buscar e superar as possíveis tensões em torno dessa relação. O objetivo final desta dissertação é trazer para a mesa acadêmica uma questão que muitas vezes é tomada como certa e que é considerada bastante bem, mas vista a partir da práxis educacional pode ter outras nuances que poderiam ser traduzidas em meros ideais, que não encontraram, ou pelo menos não suficientemente, as causas que as concretizam na prática.

Palavras-chave: docência, formação, investigação, universidade.

1. Introducción

Indubitablemente la investigación y la docencia corresponden a dos funciones inherentes al ser y quehacer de las universidades, que si bien pueden desplegar su tarea de manera independiente, están llamadas a crear vínculos de acción, en tanto las dos hacen posible el saber de orden superior (científico, técnico, disciplinar). Se podría afirmar, inicialmente, que la relación investigación-

docencia responde, sobre todo a un carácter epistémico y académico del alma mater, el cual trasciende las meras intencionalidades pedagógicas y curriculares para constituirse en principio de acción para la gestión educativa y la formación de los profesionales que la sociedad requiere. No obstante, Martínez y Vargas (2002) sostienen que el interés de estudio de las carreras profesionales está, generalmente, vinculado con la lógica del empleo, lo cual ha llevado a desatenderse o infravalorar la actividad investigativa; no sólo por parte del educando sino de los educadores profesionales, quienes terminan por ejercer su práctica al margen de la investigación; y se unen, indirectamente, a la lógica del empleo, la cual sugiere que, para tener éxito en el mercado laboral basta con desplegar ciertas habilidades requeridas por las empresas.

Por su parte, las instituciones educativas, especialmente las de educación superior, parten de la plena convicción de que el componente investigativo es supremamente vital y definitivo para la formación de los nuevos profesionales y ciudadanos del mundo. De hecho, esta intencional institucional está impresa en los diferentes documentos teleológicos, emblemas institucionales, en los planes curriculares y en todos los discursos académicos. Así mismo, hay permanente escenarios previstos por la universidad para reiterar al personal docente respecto de la importancia, no sólo de incursionar en la aventura investigativa sino el deber moral de crear vínculos entre investigación y docencia. A pesar de ello, para un considerable número de profesionales de la educación (que es amplio y cada vez mayor), este noble ideal sigue siendo una utopía abandonada por unos e ignorada por otros; una experiencia un tanto escabrosa y difusa, difícil de comprender y posiblemente de llevarla a la práctica. Por supuesto que son múltiples los factores y situaciones que condicionan e impiden su concreción, pero el problema sumo radica en la actitud acrítica e indiferente de muchos docentes e instituciones ante esta responsabilidad capital.

Llegado a este punto, viene bien volver sobre el objeto del presente artículo, pues la universidad y sus organismos, principalmente el personal docente, tiene el compromiso moral de dimensionar hasta qué punto la relación investigación-docencia es una realidad en proceso evolutivo, o en su defecto, un extraordinario ideal de facha en la práctica. En términos sumarios se trata de dimensionar en qué medida los resultados de las investigaciones que adelantan las universidades a través de sus docentes son utilizadas para favorecer la formación de alto nivel y la mejora de la práctica docente. En procura de esta disertación académica, viene bien plantear algunos interrogantes que pueden inducir a comprender y ampliar sustancialmente este tema: ¿qué se insinúa, exactamente, cuando se habla de articular la investigación con la docencia?, ¿es factible concretizar esta relación o solo se trata de una posibilidad teórica?; en caso de ser viable ¿quién debe garantizarla?, ¿el profesor?, ¿el currículo?, ¿las comunidades colegiadas?, ¿cada comunidad académica disciplinar? Así mismo, es preciso preguntar: ¿Se requiere, necesariamente, esta relación?, ¿su no existencia pone en cuerda floja la formación de los futuros profesionales?, o ¿se puede lograr calidad educativa e idónea formación de profesionales sin necesidad de que exista tal relación? Estos y otras inquietudes se pondrán a discusión en los apartados siguientes.

2. Metodología

Para la localización de los documentos bibliográficos se diseñó en primer lugar, un formato de revisión documental constituido por siete columnas y cinco filas; encabezado con un título y el propósito de la revisión documental, el formato presentaba de manera explícita las categorías, subcategorías y sus respectivas preguntas orientadoras; solicitaba, también, describir el nombre del documento consultado, la referenciación bibliográfica correspondiente, los aportes del texto y una primera interpretación o comentario del mismo. Con el mencionado formato como guía se realizó una búsqueda bibliográfica en las bibliotecas físicas disponibles en las universidades de la ciudad, las personales de los investigadores y en dos librerías destacadas de la región. Así mismo, se realizó una búsqueda en Internet, privilegiando los libros virtuales, los artículos publicados en revistas indexadas y documentos que tocaban de manera seria y profunda la temática, objeto de revisión.

3. La investigación, una necesidad apremiante en la docencia

Los docentes son agentes que desempeñan un rol particular en la estructura social. Lerena (1987) manifiesta que los docentes constituyen una materialización y encarnación de la estructura del sistema cultural; que su identidad profesional se define en el marco de aspectos culturales, sociopolíticos y modelos pedagógicos; razón por la cual, “la significación cultural de su profesión cobra relevancia al momento de estructurar el conocimiento sobre lo educativo, junto a aspectos organizativos, institucionales y curriculares” (Berardi, Capocasale y García, 2009, p. 33). Así mismo, Gimeno (1991) considera que la profesionalidad de los docentes viene determinada por los modelos pedagógicos inherentes a la función social que desempeñan, y por las opciones metodológicas y epistemológicas de tipo pedagógico que no son independientes de las categorías sociales, políticas y morales (Gimeno, 1991).

Las instituciones educativas son los escenarios en los cuales los docentes ejercen su labor; allí, construyen y reconstruyen cotidianamente su opción vocacional y servicio social. En este marco se crea y concreta la tarea del profesional de la educación; su misión no es otra que formar con integridad a los seres humanos y contribuir a través de esta acción con la transformación de la realidad educativa y social. Aunque estos sucesos son resultado de múltiples factores y variables, el papel docente juega un papel supremamente esencial y determinante. Ello exige volver la mirada sobre el *ethos* de esta profesión, pues ser docente es mucho más que poseer una titulación de licenciado, tener estudiantes a su cargo o dar clases sobre cierta área temática.

Desde hace dos décadas la formación docente ha sido contemplada como un proceso continuo y permanente; este hecho constituye uno de los elementos más sobresalientes en los diferentes diagnósticos educativos; razón por la cual, los programas de intervención que buscan mejorar la calidad educativa centran la atención en la promoción de la población docente. Por otra parte, los cambios activados por el fenómeno de la globalización y las nuevas demandas de la sociedad, obligan a redefinir y redimensionar el oficio docente y el rol de las universidades. Diversos estudios señalan al factor docente como

el eje articulador y definitorio de la transformación educativa (Fullan, 2002; Aguerrondo, 2004; Vaillant, 2005). En todos los objetivos y acciones de mejora educativa, implícita o explícitamente, los docentes representan el componente vital de tales pretensiones; como ejecutores o mediadores de procesos, los docentes, son catalogados por los expertos como protagonistas de la transformación educativa y social. En este sentido, los docentes representan un suceso paradójico y contradictorio a la vez: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002, p. 122).

La expresión de Michel Fullan puede sonar muy fuerte y controversial a la vez, pero refleja una verdad indubitable, pues gran parte del devenir educativo y social de los pueblos se fragua y se despliega en los docentes. Dicha verdad es tan evidente que el sistema educativo y la humanidad en general, los considera actores principales de este progreso. No obstante, Morán (2003), profesor e investigador de la UNAM, manifiesta que a pesar de los grandes avances en investigación educativa, la práctica docente se ha constituido con demasiada frecuencia en una actividad mecánica improvisada y fría; muchos profesores se muestran indiferentes o simplemente no saben cómo ejercer una docencia que supere la mera información y más bien se mueva en el terreno de formación. Las nuevas condiciones sociopolíticas en que habita la sociedad actual, exigen al docente, además de tener una actitud de aprendiz permanente y conocer suficientemente las demandas sociales, la capacidad de sintonizar la práctica con las nuevas teorías pedagógico-didácticas y la actividad investigativa.

La actividad investigativa del docente, además de la riqueza cognoscitiva y dominio disciplinar que representa, constituye la posibilidad más atinada para mejorar la práctica pedagógica. Ello, sugiere comenzar por poner en tela de juicio el quehacer habitual de trabajo. En palabras de Vásquez (2007) implica “volver nuestra aula de clase un lugar para la sospecha... no dar por hecho lo que hacemos; atrevernos a poner entre paréntesis nuestras rutinas, nuestros discursos, nuestra manera de ser y hacer docencia” (p. 153). Desde la perspectiva de este autor, la investigación pedagógica tiene la potestad de colocar al docente frente a su propia práctica y convertirla en objeto de estudio, análisis, contextualización, innovación y sistematización. No sólo permite conocer lo que se ha hecho y comprender por qué se ha hecho de esa manera, sino a generar otras formas de construir y de construir permanentemente la tarea docente en el aula. Torre y Gil (2004) señalan que:

La investigación desde la docencia se centra en métodos basados en el descubrimiento que valoran el aprendizaje de procedimientos y destrezas en contraposición a metodologías que se centran en los contenidos conceptuales. De esta forma se espera que el estudiante, en forma autónoma, descubra los conceptos partiendo de los datos que le va brindando la realidad, lo que posibilita no solamente el aprendizaje de procedimientos y destrezas, sino fundamentalmente, de conceptos. (p. 434).

La idea del profesor investigador surge en los años setenta con Lawrence Stenhouse (1975), quien enfatiza en el currículo experimental y aduce que el profesorado debe, ante todo, ser investigador de sí mismo. Stenhouse, lideró junto con John Elliott, un amplio programa con profesores que dio lugar a un

nuevo enfoque de elaborar, desarrollar y aplicar el currículo. Desde entonces muchos autores han planteado diversidad de alternativas para mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de los estudiantes: Schön (1991) con el modelo de los profesionales reflexivos; Lewin (1992) propone el enfoque de solución de problemas; Elliott (1993) promueve el movimiento de la investigación como base de la enseñanza; Kemmis y McTaggart (1988) plantea la espiral reflexiva en la acción para la emancipación de las comunidades educativas; Giroux (1997) reclama la formación de profesionales críticos; Senge et al. (2000) plantea que la apertura reflexiva y el pensamiento en la acción son la base para el éxito de todo profesional.

En el contexto colombiano, la investigación acción en educación se ha venido desarrollando desde 1998, con docentes de los niveles de educación preescolar, básica, media y superior. Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno (1988) proponen una formación pedagógica integral de los profesionales de la educación, con el ánimo de posibilitar currículos y metodologías de enseñanza más prácticas y amenas para el estudiante; así mismo, han promovido la escuela de pensamiento pedagógico y la historia de la pedagogía en este país. De Tezanos (2006), invita a incorporar enfoques comprensivos-cualitativos en el aula de clase; según la autora, el problema de la dignificación del oficio docente no solo se encuentra en la mejora de las garantías laborales sino en la capacidad de los docentes para impulsar sus condiciones intelectuales autónomas a través de la investigación. No contemplar ni sentir la necesidad de incursiona en esta actividad intelectual, ni atreverse a observar con pensamiento crítico lo que cotidianamente se hace, puede constituirse en suceso nocivo para su práctica pedagógica.

Respecto a esta realidad, Blázquez et al. (2010), manifiestan: “me asombra la rutinización de muchas prácticas educativas y la atrofia del pensamiento crítico de ciertos docentes, ciegamente complacidos de todo lo que hacen y herméticamente cerrados a cualquier crítica externa” (p. 16). En hora buena, existe otro grupo de docentes que se lanzan a la aventura de encontrar en la actividad investigativa la posibilidad de mejorar su labor educativa; tarea que si bien es emprendida por cada profesor en el aula tiene el compromiso ontológico de consolidarse en los colectivos docentes.

Para hacer de la investigación un modo de vida implícito y explícito en el aula, se requiere que el docente otorgue a ésta, la importancia y trascendencia que merece, como una estrategia de aprendizaje directa y objetiva en el proceso de construcción del conocimiento. Ruiz y Rojas (1997) encuentran que:

Prepararse como profesor investigador supone contar con una teoría del conocimiento que oriente la práctica de investigación, así como disponer de una teoría pedagógica para enmarcar los elementos curriculares, su organización e instrumentación, así como los aspectos concretos del proceso enseñanza-aprendizaje. (p. 110).

4. ¿Cómo se entiende la relación investigación-docencia?

Según Vélez y Dávila (1984) la investigación y la docencia deben conformar una unidad de acción, en tanto ésta es la mejor manera de aportar al estudiante

contenidos que eleven su nivel académico; y permite al profesor reflexionar sobre sus inquietudes intelectuales y científicas en la medida que investiga, intercambia y trasfiere los conocimientos conseguidos en esta práctica. De esta forma, logra acercarse al estudiante a la realidad nacional con conocimientos extraídos de esa realidad, y afrontar la problemática vigente y futura a través de la actividad investigativa.

Para Neumann (1992) la relación investigación-docencia se da de tres modos: por la necesidad de transmitir los conocimientos avanzados y habilidades de investigación a los estudiantes (conexión tangible); el desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia la investigación y el aprendizaje (conexión intangible), pues cuando el profesorado investiga en el contexto de su enseñanza termina por beneficiar a todos sus estudiantes; el tercer modo se refiere a la interacción entre la docencia y la investigación entre programas académicos de una misma facultad (conexión global), la cual crea expectativas en los estudiantes. Estas tres formas de relación traen consigo la formalización de cursos dentro del plan de estudios, el despliegue de habilidades y el fomento del espíritu investigativo en estudiantes y profesores, aumento del nivel de desarrollo de la disciplina, entre otras.

Latorre (2003) considera que siempre ha existido una relación muy estrecha entre investigación y docencia, en tanto una práctica docente de calidad no sólo se apoya en la investigación sino que se convierte en escenario para que la investigación indague, analice y aplique. En consecuencia el profesor investigador hace de su práctica un espacio para la indagación y la mejora permanente; problematiza, pone a prueba lo que cree, recoge datos, analiza, interpreta, escribe y transfiere sus hallazgos. Pero, lo más importante es que contagia de esta pasión a sus estudiantes, promoviendo en ellos inquietud intelectual, actitud crítica e interés por solucionar la problemática social.

Desde la perspectiva de Pérez y Vives (2013) la investigación y la docencia son actividades compatibles, aunque no necesariamente complementarias; ello significa que puede haber docentes investigadores e investigadores docentes, aunque cada campo requiere de tiempos y dedicación particular. Son profesiones distintas y diferenciadas que exigen competencias, conocimientos y experticias específicas. Pueden llegar a ser complementarias en la medida que posibilitan la actualización, profundización y circulación del conocimiento; y pueden ser incompatibles cuando hay desequilibrio en tiempos para su cabal cumplimiento, por ejemplo, alta carga para la función docente que termine por restringir la actividad investigativa.

Se podría decir, entonces, que no todo docente tiene que ser, necesariamente, investigador; como tampoco se debe suponer que un investigador sea, necesariamente, un buen docente; aunque existe la posibilidad de encontrar profesionales con estas dos características, quienes se esfuerzan y procuran coexistir en esta condición fronteriza. En cualquier caso las instituciones educativas tienen la responsabilidad moral de facilitar el despliegue satisfactorio de estas modalidades a través de políticas y estrategias claramente establecidas, especialmente para el personal que ejerce las dos funciones.

Así mismo, conviene que el docente tome la decisión (no la institución) si quiere o no llevar las dos funciones de forma paralela. Una sana relación entre investigación y docencia puede acontecer de manera espontánea y efectiva cuando el docente elige el campo, modalidad y tema a investigar, y cuenta por supuesto con las condiciones requeridas para el respectivo ejercicio de estas dos funciones sustantivas de la universidad.

Papel e importancia de las intencionalidades pedagógicas y políticas, por parte de la universidad, respecto a la relación investigación-docencia

Autores como: Marton (1981), Vélez y Dávila (1984), Elton (1992), Biggs (1987 y 1999), Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999), (Brew (1999), Vidal y Quintanilla (2000), Hernández (2002), Moran (2003), Trigwell y Shale (2004), Biggs y Tang (2007), Allendes (2005), Solar y Díaz (2009), Entwistle (2007), Rowland, Stillman y mar (2010), González (2010 y 2011), Hilarraza (2012), entre otros, muestran en sus estudios y teorías cómo la universidad en su intención de fortalecer la relación entre la investigación y la docencia, está pasando de una perspectiva realista y estática que reduce la investigación y la docencia a productos objetivamente medibles (número de publicaciones, citas, evaluación de los profesores por los alumnos, etc.) a otra más interpretativa, contextual y fenomenológica. De igual manera, encuentran cómo las universidades van logrando cambios cualitativos con relación a la conceptualización de la investigación y la docencia; así mismo, logran inferir respecto al tiempo que el profesorado necesita para el desempeño de estas dos funciones, las condiciones requeridas para su debido despliegue, etc.

Para Vélez y Dávila (1984) el vínculo entre investigación y docencia debe estar impulsado y respaldado por políticas institucionales contundentes, y propósitos educativos claros y precisos por parte del docente, pues la unión investigación y docencia constituye la clave para posibilitar mentes críticas, ávidas de saber y aportar a la sociedad. La docencia crítica no sólo produce mentes inquietas e insatisfechas, sino que las encamina hacia la actividad investigativa. Por tal razón, los autores reiteran que las universidades deben crear políticas y estrategias que faciliten y concreten este vínculo; jamás esperar que este suceso acontezca espontáneamente. Este constituye el camino, según Morán (2003) y Pirela y Prieto (2006), para dar paso a una docencia transformadora, generadora de creatividad y de cambio, que enseñe a producir conocimiento y no sólo a consumirlo; lo cual requiere de docentes investigadores capaces de enseñar a investigar y de enseñar lo que investigan.

Señalan, también, que la nueva pedagogía requiere ir de la mano de la investigación para desarrollar en los jóvenes las capacidades y destrezas creativas, la selección adecuada de la información y la habilidad para encontrar respuestas prontas y asertivas a la problemática social. Así mismo, denuncian enfáticamente que en los albores del siglo XXI hay muchas prácticas docentes infestadas de improvisación, burocratización; mayormente informativas que formativas, carente de crítica y autocrítica. Siguiendo esta línea, Hilarraza (2012), manifiesta que la educación del siglo XXI exige:

Que los estudiantes estén cada vez más preparados y puedan atender al interés colectivo y las necesidades humanas básicas de su pueblo. Esto requiere una

formación para el descubrimiento de los aspectos socio-culturales, socio-económicos y estructurales que generan contradicciones y resistencias al proceso de desarrollo educativo. En este sentido, es importante no solo la cantidad de los recursos invertidos, sino también la calidad del proceso formativo. (p. 27).

¿Cómo satisfacer esta demanda? El vínculo entre investigación y docencia representa una importante carta con la que cuentan las universidades; de ahí la necesidad imperante de contar con políticas y estrategias orientadas a fusionar y consolidar estas dos funciones sustantivas, de tal manera que constituyan un significativo escenario para la gestación del conocimiento científico y la promoción de la innovación. De modo que la investigación no debe ser entendida como privilegio de algunos pocos, ni una función que requiere tener una consideración especial en las instituciones de educación superior, sino que se trata de una impetración básica para el desarrollo de cualquier sociedad, incluida la práctica docente. Como se puede apreciar, hay necesidad de asegurar esta relación, caso contrario en palabras de Morán (2003), tanto la investigación como la docencia seguirán haciendo lo suyo por separado: la investigación generando conocimiento y la docencia encargándose de la mera transferencia de éste. En todo caso, si la docencia universitaria decide prescindir del sentido intrínseco de la investigación está condenada a transmitir conocimientos dados y acabados.

La investigación como práctica en el aula, propicia actitud crítica, reflexiva y propositiva para afrontar satisfactoriamente los desafíos y problemas del actual momento histórico. Ante ello, son diversas las acciones que las universidades pueden desplegar con el fin de consolidar cada vez más los lazos entre la investigación y la docencia. Y de esta manera, alejarse de la creencia ingenua de pensar que la relación entre investigación y docencia es una consecuencia directa de contar con unas cuantas materias relacionadas con metodología de la investigación y trabajo de grado, en los planes curriculares, y de asignar un restringido número de horas de investigación al profesorado, dentro de su contrato laboral. Hay que dejar sentado que la concreción real y efectiva de la relación entre investigación y docencia depende en gran medida del interés institucional por prever estrategias y políticas viables y claramente establecidas.

¿Cómo establecer la relación investigación y docencia desde la práctica?

Desde la perspectiva de Vélez y Dávila (1984) para que exista una conveniente relación entre la investigación y la docencia se debe empezar por acabar con el mito de que la actividad propiamente investigativa es privilegio de uno cuantos genios; en segundo lugar, hay que aceptar la existencia de niveles de investigación y de ámbitos de investigación. En tercer lugar, deben existir proyectos de investigación e investigadores, en este caso docentes, que concreten el quehacer investigativo. Sin estos criterios básicos, el vínculo investigación y docencia no será factible aunque existan políticas, suficientes recursos económicos y sofisticados centros de investigación al interior de las universidades.

La creación de grupos de investigación favorece enormemente la consolidación de los lazos entre investigación y docencia. Esta estrategia operacional garantiza en cierta manera la continuidad de las líneas y proyectos de investigación, sin que provoque traumatismo cuando sale un miembro del equipo. De igual manera, el

lazo investigación y docencia se robustece cuando la actividad investigativa es transversal al currículo; lo que significa que no se logra consolidar suficientemente esta relación con uno o dos cursos durante la carrera, o pretender tener la categoría de docente-investigador con proyectos esporádicos. Tal relación se asegura en la práctica constante y disciplinada. Necesita, además, de ciertas condiciones mínimas como un cuerpo de profesores de planta con un determinado grado de dedicación y compromiso; estímulos y reconocimientos a la labor realizada, soporte secretarial eficiente, entre otras.

Para Morán (2003) la ligación de la investigación con la docencia requiere en primer lugar, la formación del personal docente, tanto en investigación como en pedagogía (cursos, seminarios, talleres, laboratorios, etc.). En segundo lugar, la orientación de la investigación en lo concerniente a la teoría curricular en planes y programas de estudio que permitan formar futuros profesionales capaces de incorporar la actividad investigativa en su práctica laboral. En tercer lugar, sólo el profesor con actitud y compromiso investigador logra significativos lazos entre estas dos funciones. Por tal razón, la propuesta de una docencia en forma de investigación representa una estrategia que puede viabilizar y concretar dicha relación. Siguiendo este orden de ideas, Latorre (2003), manifiesta que hay diferentes maneras de estar en la enseñanza:

La del docente investigador es cuestionándola, la del docente rutinario es dar sus clases siempre de la misma manera, sin cuestionarse lo que dice y hace. El docente investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. (p. 12).

En consecuencia, la relación entre investigación y docencia se da cuando se enfatiza en el papel de la investigación como medio para cuestionar las prácticas y establecer una conversación continua con la realidad del aula y fuera de ella. Es indispensable entonces que se asuma la investigación como componente de formación, tanto en la propuesta curricular de los estudiantes como de los profesores en los niveles de formación complementaria. En este sentido, la formación y trayectoria en investigación de los docentes son dos puntos importantes para jalonar y vigorizar la relación investigación y docencia.

¿Qué condiciones son requeridas para que se dé la relación investigación – docencia?

Como se indicó en apartados anteriores, la relación entre investigación y docencia solo es factible si la investigación se establece como componente transversal y garante de ésta, al interior de las instituciones de educación superior (Molina, 2010). En consecuencia, todos los integrantes de la comunidad académica, principalmente el personal docente, deben estar encaminados hacia la investigación y la solución de problemas del contexto local y nacional. Lo cual no significa que la función investigativa de la universidad dependa exclusivamente del personal docente, ni que todos los docentes deban incursionar, necesariamente, en la actividad investigativa; no obstante, la

universidad tiene la tarea irrenunciable de generar las condiciones requeridas para que los profesores se vuelvan investigadores o puedan desplegar esta actividad satisfactoriamente.

Según Pérez y Vives (2013, pp. 14-15), algunas condiciones que las instituciones educativas deben tener en cuenta para que se dé, realmente, una auténtica relación entre investigación y docencia son las siguientes:

- Enfatizar el ejercicio docente y la función social de la institución educativa hacia la excelencia y la calidad, propiciando no solo el reproducir y repetir el conocimiento, sino también en producirlo e innovar.
- Reconocer que la docencia y la investigación son dos quehaceres diferenciados, que requieren competencias distintas y demandan tiempos específicos.
- Generar mecanismos para el fomento de la investigación (incentivos, equipos, espacios físicos, recursos financieros, etc.).
- Otorgar tiempos laborales específicos y suficientes a los docentes que reúnan la doble condición de docentes-investigadores.
- Conformar grupos de investigación a partir de intereses, gustos y experticias.
- Formular líneas de investigación con claridad epistemológica y conceptual.
- Fomentar la formación de alto nivel en los docentes (maestrías y doctorados).
- Promover la reflexión y debate constante dentro de los grupos de investigación, colectivos docentes y otros pares.
- Formación y capacitación permanente en temas de pedagogía, didáctica, campos disciplinares, investigación, Tics, software de análisis de datos, manejo de bases de datos, etc.
- Afiliarse a redes de investigación y a bases de datos que puedan ser utilizadas por sus docentes e investigadores.
- Realizar procesos de investigación formativa (asignaturas, tutorías de investigación, semilleros, jóvenes investigadores, etc.).
- Fomentar la escritura y publicación de artículos en revistas especializadas, libros y otros textos.
- Apoyar procesos de investigación en el aula por parte del docente, para reflexionar sobre su práctica pedagógica.

Otra condición de capital importancia posibilitadora del vínculo entre investigación y docencia está directamente relacionada con la formación de alto nivel del personal docente, especialmente de maestría y doctorado. Las primeras deben garantizar la adquisición de las competencias científicas propias de un investigador académico; y los doctorados las competencias para el ejercicio

académico investigativo de alta calidad. Los resultados provenientes tanto de maestrías y doctorados contribuirán al desarrollo de la ciencia, la tecnología y las humanidades (Decreto 1001 de 2006, arts. 6, 7 y 8; Ley 1188 de 2008). En este sentido, las universidades deben promover y facilitar el acceso de los docentes a la formación con enfoque investigativo.

En Colombia, según los estándares internacionales, “la oferta de programas de formación docente es excesivamente amplia y heterogénea, aunque hay muy pocos programas que hacen énfasis en la práctica docente y la investigación pedagógica” (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, Saavedra, 2014, p. 24); razón por la cual se hace un llamado a las universidades ofertantes a revisar los contenidos de los programas de formación de docentes con el fin de enfatizar en innovaciones e investigaciones que fomenten el pensamiento crítico e investigativo. El control sobre las condiciones y características que deben contemplar los programas de formación de docentes está en manos de las instituciones que regulan el sistema de educación superior; en el caso colombiano está el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

¿Qué tensiones existen en la relación investigación-docencia?

Max Weber (1959) invita a reflexionar en la investigación como exigencia institucional al profesorado, debido a que las condiciones y habilidades para desplegar una docencia de alto nivel son distintas a las requeridas para la acción investigativa; según este autor, sólo en raras ocasiones un solo sujeto logra desplegar simultáneamente y con calidad estas dos funciones. Siguiendo esta línea, distintos autores han llegado a concluir que no existe ni debe procurarse relación alguna entre investigación y docencia. Hattie y Marsh (1996) encuentran que son tres los factores que impiden esta relación: corresponde a dos tareas diferentes; los oficios de investigador y profesor atañen a dos perfiles diferentes; y, hay una influencia burocrática muy evidente que pone en riegos esta relación, y con bastante frecuencia termina anulándola.

Desde esta óptica la investigación y la docencia se ven como dos campos de acción totalmente distintos, por cuanto implican y requieren competencias diferentes. Mientras la primera está ligada al descubrimiento del conocimiento a través de métodos y procedimientos propios de cada disciplina, la segunda implica transferir esos conocimientos y provocar el aprendizaje en los estudiantes (Barnett, 1992); y dado que se trata de dos empresas diferentes, se requieren perfiles de actuación igualmente diferentes (Rushton, Murray y Paunonen, 1983). A ello se suma, el factor burocracia, el cual se inclina generalmente a favor de la investigación, relegando a un segundo plano a la docencia. Estos tres factores terminan, con bastante frecuencia, generando tensión entre estas dos importantes funciones universitarias.

Añádase a esto, los estudios realizados por Jauch (1976), Feldman (1987), Harry y Goldner (1972), NcCullagh y Roy (1975), Hattie y Marsh (1996), Vidal y Quintanilla (2000), quienes encuentran que el tiempo dedicado a una y otra actividad constituyen un factor de conflicto que no favorece para nada la relación entre

la docencia y la investigación; existe, con incommensurable reiteración, una marcada descompensación entre el tiempo designado para la investigación y el establecido para la docencia; generalmente, el primero termina duplicado y en ocasiones triplicado respecto al segundo. Ello desemboca en una inminente tensión que termina por disipar o finiquitar la posibilidad de causar una eventual relación entre estas dos funciones.

Otro factor causante de tensión entre la investigación y la docencia está directamente relacionada con la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes; Mooney (1991) y Ramsden y Moses (1992) encuentran que, ante la potestad que tiene los estudiantes de evaluar a sus profesores, el papel de la enseñanza pesa más que la actividad investigativa, razón por la cual los docentes consideran que ser buen profesor es más esencial en la vida universitaria, que ser buen investigador; y aunque no niegan las bondades de la investigación para su compromiso profesional y su currículum vitae, prefieren invertir el tiempo más en su cualificación docente, dado que la experiencia les indica que entre mejor desempeño didáctico y dominio del campo temático, mejor evaluado será por sus estudiantes. Esta situación aunque no representa una tensión, propiamente dicha entre la investigación y la docencia, tampoco la hace posible.

Sancho (2001), declara que el profesorado universitario experimenta una profesión un tanto clara y difusa a la vez. Si bien, nadie duda de que la investigación y la docencia son dos funciones de importancia vital en el ámbito universitario, todos llegan a experimentar una tensión cuando tiene que desplegar e integrar en la praxis estas dos funciones; todos los docentes, de cinco universidades, coinciden en asegurar que la ejecución simultánea de estas dos funciones corresponde a una experiencia significativa pero muy escabrosa; concluyen que ambas prácticas necesitan, además de un perfil vocacional especializado, de tiempos y recursos suficientes y diferenciados. Realizar investigación implica dedicar tiempo y esfuerzo orientados a hacia la planificación, revisión documental, recogida de datos, procesamiento de información, escritura y divulgación de conocimientos. Así mismo, la actividad docente requiere inversión de tiempo y esfuerzo destinado a la actualización y profundización de sus cátedras, preparación de clases, atención a estudiantes, corrección de trabajos, escribir y publicar respecto a su experiencia pedagógica; y aparte de esto, cumplir con otros compromisos contemplados en sus contratos laborales, de índole: administrativo y coyuntural.

Otro problema de considerable magnitud que genera tensión entre la investigación y la docencia suele estar relacionado con la situación que se describe a continuación: muchas universidades procuran cumplir con la responsabilidad social de contribuir al desarrollo científico, tecnológico e industrial, exclusivamente a partir de la figura del docente-investigador. El inconveniente es que la mayoría de profesores universitarios han sido contratados por su experiencia docente y titulaciones de alto nivel, antes que no por su trayectoria investigativa. Salvo quienes han adelantado estudios de doctorado, son pocos los docentes que han logrado alcanzar una vasta experiencia investigativa. En consecuencia, la mayoría están preparados para realizar proyectos y acompañar

procesos metodológicos de investigación, más no para incursionar en la actividad investigativa propiamente dicha.

Hay otra situación causante de tensión entre estas dos funciones sustantivas de la educación superior está relacionada con el valor categorial dado a la investigación respecto de la docencia, y que se encuentra culturalmente enraizado en el imaginario social; existe una tendencia a sublimar la actividad investigativa y a denostar la actividad docente; suceso que toma mayor fuerza cuando esta diferencia categorial se explicita en la praxis universitaria por parte de las autoridades colegiadas; como también cuando se descubre que el favorecimiento entre estas dos funciones no es recíproco, en el sentido de que la actividad investigativa lleva a la mejora indiscutible de la enseñanza, pero ser un buen investigador jamás será sinónimo de buena docencia, aunque puede darse. Más, independiente de que haya o no retribución recíproca, desfase categorial y cual sea la calidad relacional entre estas dos funciones sustantivas, viene bien decir que el profesorado está llamado a realizar investigación educativa con miras a la transformación escolar y mejora su práctica, ello constituye el componente moral de su oficio.

5. Conclusión

Los puntos temáticos tocados en este escrito servirán de punto de partida para que las comunidades educativas, principalmente las universitarias, emprendan diálogos académicos y ejercicios de autoevaluación orientados a observar en qué medida existe una real y efectiva relación entre la investigación y la docencia al interior de sus claustros; poder conocer y comprender su proceso evolutivo, identificar sus fortalezas y detectar sus desaciertos; y finalmente, dimensionar en qué medida este vínculo está contribuyendo a mejorar la calidad educativa y la formación de los futuros profesionales y ciudadanos del mundo. El tema en cuestión deja sentado aspectos básicos para la discusión y confrontación entre lo teleológico y la praxis, que entre otras cosas, ha insistido que va más allá de contemplarse en la intencionalidad discursiva de los currículos y políticas institucionales; que ello, es importante y necesario, pero que adquiere valor y significado real cuando se concretiza en la práctica. Razón por la cual conviene preguntar si este propósito está soportado con políticas claramente establecidas, si hay relación entre lo que se enseña por razones curriculares y lo que el profesor investiga, si las dos funciones reciben igual reconocimiento por la institución educativa o una de ellas goza de mayor reconocimiento y apoyo, si las dos se aportan significativamente, etc. (Orler, 2012).

Aunque, en términos generales, hay un reconocimiento positivo de la relación entre investigación y docencia, en la práctica no siempre es posible establecerla, promoverla y consolidarla; dicha relación está supeditada a múltiples factores que las universidades están en el deber moral de analizar, comprender y actuar. Este es precisamente el reto planteado por las universidades, objetos de la investigación referida en el resumen de este escrito. Hernández (2002, citando a Vidal y Quintanilla), señala que ambas actividades pertenecen a un mismo sistema dinámico, más hay circunstancias externas que favorecen (efecto de transferencia) o entorpecen dicha relación, (efecto de interferencia). La relación de investigación y docencia resulta positiva en gran medida cuando existe un

proceso de aceptación y convencimiento por parte de los docentes frente a la necesidad de este vínculo en el ámbito universitario; al respecto Hernández (2002), refiere que:

Esta relación viene avalada por la creencia que existe entre el profesorado universitario de que ambas actividades se apoyan mutuamente y se enriquecen, lo cual es tan obvio que no necesita demostración; esta relación puede darse en un doble sentido: cómo influye la investigación en la docencia y viceversa. (p. 276).

Pero, más allá de lo que los autores e investigadores han encontrado, es mil veces superior afrontar esta verdad en cuestión (la relación entre investigación y docencia) por cuenta propia, convirtiéndola en objeto de investigación.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En: AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL – CINDE.
- Allendes, J. (2005). Programa remedial de matemáticas. La experiencia del instituto profesional Duoc-UC. *Revista Calidad en la Educación*, 23, 2, 85-101.
- Barnett, R. (1992). Linking teaching and research. *Journal of Higher Education*, 63, 619-636.
- Berardi, L., Capocasale, A., y García, S. (2009). La profesión docente en el marco de un nuevo patrón de desarrollo. *Educarnos*. Uruguay, Montevideo: Imprimex.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007) *Teaching for Quality Learning at University* (3rd edn.). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Blázquez, P., Casse, J., Díaz, F., Escudero, J., Martínez, A., Peña, F. y Sánchez, G. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Grefol, S.L.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elton, L. (1992). *University teaching: a professional model for quality and excellence*. Ponencia en la conferencia Quality by Degrees, efectuada en Aston University.
- Entwistle, N. (2007). Research into student learning and university teaching. *BJEP Monograph Series II, Number 4 - Student Learning and University Teaching*, 1, 1-18.
- Feldman, K. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college

teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, 227-298.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.

Gimeno, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

González, C. (2010). Investigación sobre el aprendizaje y conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 126-143.

González, C. (2011). Extending research on ‘conceptions of teaching’: commonalities and differences in recent investigations. *Teaching in Higher Education*, 16 (1), 65-80.

Harry, J. y Goldner, N. (1972). The null relationship between teaching and research. *Sociology of Education*, 45, 47-60.

Hattie, J. y Marsh, H. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.

Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 20(2), 271-30.1

Hillaraza, Y. (2012). La investigación pedagógica: un aporte a la gestión de la formación docente desde un punto de vista socio cultural. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, 3(1), 25-39.

Jauch, L. (1976). Relationships of research and teaching: Implications for faculty evaluation. *Research in Higher Education*, 5, 1-13.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lerena, C. (1987), *Educación y Sociología*. Madrid: Akal.

Lewin, R. (1992). *Complejidad. El caos como generador del orden*. Barcelona: Tusquets.

Martínez, E. y Vargas, M. (2002). *La investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Bogotá: Icfes.

Marton, F. (1981). “On Qualitative Differences in Learning — 2: Outcome as a function of the learner’s conception of the task”. *Brit. J. Educ. Psych.*, 46, 115-27.

Molina, M. (2010). El vínculo docencia – investigación: Una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. *Revista cultura digital y vida cotidiana en Iberoamérica*, (73), 35-52.

- Mooney, C. (1991). Professors feel conflict between roles in teaching and research, say students are badly prepared. *Chronicle of Higher Education*, 15-17.
- Morán, P. (2003). El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula. *Revista Contaduría y Administración*, 211, 17-30.
- NcCullagh, R. y Roy, M. (1975). The contribution of noninstructional activities to college classroom teacher effectiveness. *Journal of Experimental Education*, 44, 61-70.
- Neumann, R. (1992). Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159-171.
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia*, (10), 289-301.
- Pérez, T. y Vives, M. (2013). Docencia e Investigación: una reflexión sobre sus especificidades y su requerimiento para su doble desempeño. *Boletín Redipe*, (821), 8-15.
- Pirela, L. y Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la productividad intelectual. *Revista Opción*, 22(50), 159-177.
- Ramsden, P. y Moses, I. (1992). Association between research and teaching in Australian Higher Education. *Higher Education*, 23, 273-295.
- Rowland, C., Stillman, R. & Mar, H. (2010). Current Assessment Practices for Young Children who are Deafblind. *AER Journal*, 3(3), 63-70.
- Ruiz, A. y Rojas, R. (1997). *Vínculo docencia-investigación para una formación*. Plaza y Valdes.
- Rushton, J., Murray, H. & Paunonen, S. (1983). "Personality, Research Creativity, and Teaching Effectiveness in University Professors". *Scientometrics*, 5(2), 93-116.
- Sancho, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- Schön, D. (1991). *El profesional reflexivo. ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Senge, P., Cambron, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn - A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About education*. New York: Doubleday/Currency.
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 207-232.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- _____. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Traducción: J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata.
- Torre, J. & Gil, E. (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje Pedro Morales Vallejo*. Madrid: Comillas.

- Trigwell, K. y Shale, S. (2004) Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vásquez, F. (2008). *Educación con maestría*. Bogotá: Unisalle.
- Vélez, I. y Dávila, R. (1984). De la investigación universitaria en Colombia. *Educación Superior y Desarrollo*, 3(1), 48-54.
- Weber, M. (1959). *La ciencia como profesión vocacional. La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Panamericana.
- Zuluaga, O., Echeverri, J., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, (14), 4-9.

Formación inicial de profesores y epistemología docente*

Fecha de recepción: 02/03/2016
Fecha de revisión: 25/04/2016
Fecha de aprobación: 06/06/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Rodríguez, L. (2016). Formación inicial de profesores y epistemología docente. *Revista Criterios*, 23(1), 187-210.

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato*✉

Resumen

El presente artículo es una revisión de antecedentes de una investigación sobre la práctica docente y los territorios epistémicos que se configuran en ella, específicamente en la etapa de formación básica y socialización profesional, de acuerdo con la denominación dada por Valcárcel y Sánchez (2000), que corresponde a la que cursan los futuros licenciados en sus estudios universitarios de grado.

La revisión documental se realizó metodológicamente, utilizando la estrategia de mapeamiento informacional bibliográfico (MIB) propuesta por André (2009).

Palabras claves: formación inicial de profesores, epistemología docente.

Initial teacher training and teaching epistemology

Abstract

The present article is a background check of a research on the teaching practice and the epistemic territories that are configured in it, specifically in the stage of basic training and professional socialization, according to the name given by Valcárcel and Sánchez (2000), which corresponds to the one that the future graduates take in their university undergraduate studies.

The documentary review was carried out methodologically, using the Bibliographic Information Mapping (BIM) strategy proposed by André (2009).

Key words: initial teacher training, teaching epistemology.

*Artículo de Revisión. Revisión documental que hace parte del marco de antecedentes del proyecto de investigación: *Configuración de territorios epistémicos docentes de la práctica pedagógica en estudiantes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*✉ Doctoranda Interinstitucional en Educación DIE – UD. Profesora Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Intercitec. Caldas, Colombia. Correo electrónico: larodriguezp@udistrital.edu.co / larodriguezp@udistrital.edu.co

Formação inicial de professores e epistemologia docente

Resumo

O presente artigo é uma verificação de antecedentes de uma pesquisa sobre a prática docente e os territórios epistêmicos que nela estão configurados, especificamente no estágio de formação básica e de socialização profissional, segundo o nome dado por Valcárcel e Sánchez (2000), que corresponde para o que os futuros graduados levam em seus estudos universitários de graduação.

A revisão documental foi realizada metodologicamente, utilizando a estratégia de Mapeamento Informacional Bibliográfico (BIM) proposta por André (2009).

Palavras-chave: formação inicial de professores, epistemologia docente.

1. Introducción

Las acciones que definen los estudiantes de práctica docente, son una fuente de información para identificar algunos de los territorios epistémicos que configuran en relación con discursos presentes en su proceso de formación, referidos por las distintas culturas académicas con las que interactúan, saberes que construyen desde los intercambios anteriores e ideas que tienen sobre la profesión. Así, dichos territorios según Rodríguez (2015), se expresan en las intersecciones que se producen entre las representaciones explícitas que tienen los practicantes sobre sus teorías, modelos y creencias, y los valores que otorgan a sus decisiones para resolver las situaciones pedagógicas con las que se enfrentan.

La comprensión sobre el reconocimiento de las prácticas docentes de los estudiantes para profesor, en el sentido mencionado, pone de relieve la importancia de acuerdo con Guyot (2011), de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión. Por ello, las alternativas epistemológicas definen la producción e interpretación de las teorías e impactan dichas prácticas, que para el caso de la investigación permitiría identificar el tipo de acciones docentes que ejecutan de acuerdo a sus esquemas de formación.

Para definir lo anterior, a nivel metodológico se realizó una revisión documental sobre la práctica docente, utilizando la estrategia de mapeamiento informacional bibliográfico propuesta por André (2009) y reflexionada y ajustada por Molina et al. (2013). Dicha estrategia plantea una metodología para la ubicación, selección y codificación de la información ubicada en ese caso en artículos de revista, tesis de maestría y doctorado, relacionada con la temática mencionada, para avanzar en el *estado de la cuestión* del eje mencionado, que permitan tener una primera aproximación conceptual sobre los posibles territorios epistémicos que se configuran en la formación inicial docente.

En este sentido, en la primera parte se realiza, por una parte, una reflexión sobre algunos modelos formativos en América Latina y Europa en dicha etapa, y se establece el papel de la cultura académica en dicho proceso. En la segunda parte,

se proponen algunas relaciones entre la formación de profesores en etapa inicial y su epistemología docente. Finalmente, a manera de conclusión, se señala la importancia de una concepción pedagógica personal y el conocimiento científico del practicante en la configuración de sus territorios epistémicos.

2. Modelos formativos de América Latina y Europa

Campos y fronteras en la formación docente inicial

El estudio de los territorios epistémicos configurados por los estudiantes de práctica docente, permite reflexionar sobre la acción del profesor en formación en la etapa de estudios universitarios a nivel pregradual, teniendo en cuenta a Milicic, Sanjosé, Utges y Salinas (2007) y Milicic, Utges, Salinas y Sanjosé (2008), el papel de la cultura académica en los procesos formativos, en la cual las características del sistema universitario y del perfil profesional de los docentes que participan en este, inciden consiente e inconscientemente en las creencias, valores, normas, comportamientos y prácticas que constituyen los licenciados que obtienen su título. Así, “la formación de un profesor novel se lleva a cabo mediante un proceso de enculturación en el seno de un grupo académico, mediante mecanismos no formales ni articulados formalmente” (Milicic et al., 2007, p. 264). Estos elementos de la cultura académica conformada, se mantiene en el desarrollo del ejercicio profesional del licenciado, constituyéndose en un mecanismo de validación y reconocimiento de sus prácticas, por parte de los miembros de dicha cultura académica.

La cultura académica puede ayudar a establecer algunos cambios en la mirada tradicionalista del profesor como transmisor de conocimiento hacia el reconocimiento de la validez de su pensamiento, como eje central en la toma de sus decisiones pedagógicas como sujeto y profesional reflexivo de la educación. Sin embargo, se mantienen tensiones en la formación inicial de docentes, en la cual perviven connotaciones de una cultura académica ilustrada y enciclopedista basada en la exigencia de las definiciones establecidas por la ciencia, con lo que se mantiene la reproducción de antiguos esquemas pedagógicos frente a propuestas sugerentes como indica Murillo (2006), que buscan alternativas a la necesidad de un nuevo docente capaz de afrontar nuevos retos en los sistemas educativos.

Así, resulta “imprescindible apoyar a los docentes para que ellos mejoren su labor innovativa. Y el primer apoyo consiste en darles una formación inicial de calidad que les provea de recursos y fomente en ellos actitudes adecuadas para el trabajo que desempeñan” (Murillo, 2006, p. 53). Dicha formación de calidad se relacionaría, de acuerdo con los planteamientos de Milicic (2005), con varias características propias de la profesión y de las instituciones en las cuales se formaron y/o se desempeñan, que en la definición del territorio epistémico, sugiere un marco de referencia que orienta su actuación y la definición de lo que es importante y lo que no lo es, las metas en su vida profesional y la manera de alcanzarlas.

En tal sentido, el estudio “Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América

Latina y Europa”, muestra el análisis de los modelos institucionales de formación inicial de docentes de siete centros académicos de América Latina y Europa (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda), reconocidos como experiencias innovadoras consolidadas. Esta iniciativa refleja la:

Posición de la OREALC/UNESCO de considerar prioritaria la formación inicial, en el marco de una reflexión integral sobre la situación de los docentes en América Latina que contribuya a definir políticas de largo plazo y abordar una de las líneas más importantes para avanzar en pro de una educación con calidad y equidad. (Murillo, 2006, p. 12).

Esto, se relaciona con la preocupación de la investigación doctoral, en relación con la identificación de campos y fronteras de los territorios epistémicos que configuran los estudiantes en formación inicial de Ciencias Sociales y Biología en la práctica pedagógica, de acuerdo con las culturas académicas que incorporan.

De acuerdo con Bordieu (1983), la noción de campo se relaciona, con un espacio determinado de la actividad social en el que los sujetos desarrollan acciones de acuerdo al capital cultural que poseen, por lo cual se presentan relaciones de poder diferenciadas de acuerdo con los acumulados de dicho capital cultural. En los casos analizados del estudio mencionado, por Murillo (2006), Navarro y Murillo (2006) y Caraballo (2004), en los modelos formativos de los países que participan en el estudio, se podrían considerar campos en las Universidades del Estado de Minas Gerais en Brasil (Instituto de Educación de Minas Gerais en Belo Horizonte, Proyecto Veredas – Formación Superior de Profesores, Pontificia Universidad de Católica de Minas Gerais y Universidad Federal de Minas Gerais), preparando a los docentes para trabajar en los primeros cursos de enseñanza fundamental, así como para actividades de orientación, administración y supervisión, pretendiendo que éste vaya “aprendiendo a ser profesor” y adquiera, desde su formación inicial dicha identidad.

En este punto, también coincide en los estudios mencionados la Universidad de la República (Uruguay), en la cual, aunque de manera paradójica, la universidad tiene un rol protagónico, en la formación de profesionales y en la defensa de una cultura de investigación científica, con principios de justicia, libertad y bienestar social; sin embargo, desde sus inicios el docente universitario no era formado como tal, sino que era seleccionado entre aquellos científicos o profesionales destacados que por sus cualidades o prestigios personales accedían al cargo.

Por otra parte, se encuentran los estudios de Schimpf-Herken (2006) de la Universidad Humboldt (Alemania) y el de Gómez (2006) de la Universidad Profesional STOAS (Holanda). En el primero, la formación inicial docente se asume como una reflexión crítica basada en el diálogo entre escuela y universidad, legitimándose en las realidades y necesidades que viven los profesores junto a sus estudiantes; y en el segundo, la formación inicial del profesorado, se constituye en un mecanismo importante impulsor de innovaciones, cuya actividad social desde la noción de campo, plantea una práctica de la educación con calidad, flexibilidad, accesibilidad y efectividad.

La noción de frontera tiene una connotación espacial, que según Agnew (2005) se refiere a la zona demarcada por un límite, que a su vez se encuentra

con otra en la misma proporción. En el contexto del territorio epistémico, la frontera propone áreas de convergencia de conocimientos y acciones, es decir, una esfera de tránsito social entre el saber y la toma de decisiones que dependen de él. Siguiendo con los modelos formativos, las fronteras se hacen visibles especialmente en las mallas curriculares de la mayoría de universidades presentes en el estudio como la Nacional de General Sarmiento (Argentina), de Arte y Ciencias Sociales (Chile), Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Universidad Autónoma de Madrid (España), Universidad de Montevideo (Uruguay) con las siguientes convergencias:

- Conocimientos sólidos y actualizados, con capacidad para llevar a cabo propuestas curriculares y metodológicas pertinentes y para implementar alternativas innovadoras de enseñanza en las áreas disciplinares de su dominio.
- Asignaturas integradas en torno a principios activos, método científico, relación teoría-práctica, integración del saber, uso de tecnologías y proceso de codificación y decodificación de la información.
- Campos de formación disciplinar, científico, pedagógico y deontológico y de acuerdo con los núcleos del saber pedagógico.
- Núcleos de materias comunes para todos los profesores y un núcleo de materias específicas ordenadas en un plan de estudios con temporalidades diferenciadas.
- Acceso a la función docente diferenciados de acuerdo con los niveles de escolaridad de desempeño de los profesores, con una formación inicial acorde con lo mencionado.

Lo anterior, en palabras Martins et al. (2006), plantea que discursos científicos y pedagógicos que se traducen en campos en los cuales las jerarquías, relaciones de poder, intereses y logros, definen el escenario de despliegue de las prácticas docentes. El capital social del campo científico se define, según la misma autora en: 1) el reconocimiento por la comunidad académica de los investigadores con un mayor capital científico; 2) la producción académica reconocida; 3) la consideración legítima de la ciencia en cuanto al método y temas investigados. Por su parte, en el campo pedagógico, el capital social se refiere a 1) la escuela donde el docente trabaja y la disciplina que ofrece; 2) el origen de la formación; 3) posiciones ocupadas en los puestos de la estructura de enseñanza; 4) su titulación y 5) su filiación pedagógica.

Algunas comparaciones entre modelos formativos docentes

El pensamiento del profesor en palabras de Milicic et al. (2008), se refleja en sus acciones y producciones intelectuales y materiales, en el cual los procesos de enculturación (inserción) y/o aculturación (acomodación) académica definen patrones diferenciados sobre los elementos que pueden privilegiar los futuros licenciados, en los espacios de intercomunicación entre conocimiento y acción de sus territorios epistémicos. Por esto, tanto los campos como las fronteras plantean interacciones entre saberes y acciones independientes, pero a la vez

intercomunicados, con lo cual se destacan otros contrastes en los procesos de formación inicial de los docentes; por ejemplo, en el caso Argentino se circunscribe como afirma Pogrè y Merodo (2006) a dos tradiciones: una en la se agregan unas cuantas materias pedagógicas y prácticas con las cuales los estudiantes pueden agregar a su titulación académica la de profesor y con ello asegurar una ubicación laboral y otra, que tiene una huella más pedagógica, de quienes saben desde el inicio que van a ser docentes. Sin embargo, a pesar de las diferencias en la orientación, estas tradiciones no escapan a una fuerte lógica disciplinar academicista, bastante común en los procesos formativos de los futuros licenciados.

A diferencia de lo anterior, en Brasil la formación institucional de docentes se realiza de diversas formas. La primera y más antigua es la del Curso Normalista a Nivel Medio, que capacita a los docentes para que trabajen en establecimientos de educación parvularia y en los cuatro primeros años escolares. Luego está el Curso Normalista Superior con los mismos objetivos del curso anterior, pero con una formación superior, la cual se desarrolla en Institutos Superiores de Educación. Posteriormente, para los:

Años subsiguientes a los cuatro primeros, se exige el requisito de Licenciatura con Formación Pedagógica para hacer clases en la Educación General Básica y media para las asignaturas específicas, tales como Idiomas y Literatura, Matemática, Geografía, Historia, Física, Química, Artes, Filosofía, Sociología y Biología, entre otras. (Jamil, 2006, p. 129).

Finalmente, existen en casos especiales, la posibilidad de una formación pedagógica para licenciados que deseen dedicarse a la educación escolar, y en cuyos ámbitos de actuación no existan profesores con formación pedagógica para dictar clases en la educación general básica y media.

En el caso de Chile, Colombia y Holanda se plantean formas innovadoras de organizar el currículo; en el primero caso, en Chile Gautier (2006) afirma que la riqueza académica está en la convergencia entre artes y humanidades y se expresa en la estructura curricular, y en los productos que resultan de los ejercicios académicos realizados por los estudiantes, por ejemplo, en la producción de un libro por cada estudiante durante su primer año de estudios. El segundo caso, referido a la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia, Unda (2006), plantea la organización en núcleos temático-problémicos, que pueden transformarse de acuerdo con los desarrollos epistemológicos de las disciplinas que aportan en la formación de licenciados. En el tercer caso en Holanda, la formación docente se encuentra en una etapa de consolidación con respecto a la adaptación a las demandas de una sociedad del conocimiento, flexible, multicultural y caracterizada por el incremento de la diversidad” (Gómez, 2006, p. 429).

Una excepción se presenta en la Universidad de la República en Uruguay, en la cual no se plantea la posibilidad de que exista una formación de los docentes o exigido titulación para el ejercicio de esta función, su elección se realiza entre aquellos “profesionales y científicos más destacados en el ejercicio libre de sus carreras, o los seleccionaban por sus actividades en los centros estatales

y privados que promovían la investigación científica” (Caraballo, 2004, p. 65). Esta situación se fundamenta entonces, en la idea según la cual los “elegidos como docentes”, son personas muy distinguidas como para “someterlos” a una capacitación pedagógica, ya que la cualidad para enseñar es un resultado directo de la fama profesional en su campo de actividad.

A pesar de ello, Caraballo (2004) señala que en la Universidad mencionada se desarrollan una serie de proyectos que procuran profesionalizar la función docente, como es el caso del proyecto Formación Didáctica de Docentes Universitarios (2001), que comienza a implementarse con el objetivo general de mejorar la calidad, eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Este escenario es compartido en la Universidad Humboldt, en la cual "la formación docente inicial sigue siendo pensada desde la figura de un especialista en un ramo de una o dos asignaturas, formado dentro de la lógica de esta ciencia" (Schimpf-Herken, 2006, p. 310).

Los modelos formativos presentados corroboran la importancia de realizar investigaciones sobre el campo de la formación docente, específicamente en la formación inicial que es la que interesa a esta investigación. En este sentido, en palabras de Murillo (2006), la formación inicial de los docentes sigue siendo uno de los factores críticos al momento de analizar la relación entre calidad de la educación y desempeño profesional de los maestros, y de acuerdo con el material analizado, aún no es posible determinar cuál de los modelos de formación es más eficaz. Así:

Es considerada uno de los campos más difíciles de transformar bajo argumentos como la dificultad de concertar con organismos autónomos como las universidades, la existencia de grupos consolidados de “formadores” resistentes a las innovaciones, los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial. (Murillo, 2006, p. 11).

Las razones presentadas anteriormente, se constituyen en argumentos importantes para reflexionar sobre los modelos formativos de los licenciados en relación con las culturas académicas con las que han interactuado en los espacios universitarios, ya que a pesar de las reformas educativas e intentos de cambio en los sistemas educativos analizados, la práctica de la formación sigue atrapada en modelos tradicionalistas de enseñanza y aprendizaje, ante la coincidencia de focalizar sus esfuerzos en la “capacitación” de maestros, en ocasiones fuera de un contexto de políticas, estrategias y programas de formación inicial y permanente. De esta manera, “los centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para educadores llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales” (Murillo, 2006, p. 12), con lo cual la formación inicial, en general, refuerza de alguna manera el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener sistemas educativos jerárquicos y cerrados.

3. Epistemología docente en la formación inicial

Algunas relaciones entre la formación inicial y epistemología docente

En la búsqueda de alternativas para comprender algunas relaciones que se producen entre las epistemologías docentes y sus procesos formativos en

etapa inicial, se destaca la revisión presentada por Mosquera (2008), en la que se reconocen los siguientes énfasis: 1) una asociada con la Didáctica de las Ciencias, caracterizada como una disciplina emergente que reflexiona sobre todo aquello que debe saber y saber hacer el profesor de ciencias, llegando a un consenso como indica Mosquera (2008), de los profesores interesados en la educación científica, en el sentido de considerar con toda atención la problemática asociada con su formación inicial y permanente; 2) una alfabetización en ciencias que supere la simple preparación de estudiantes para niveles educativos superiores; 3) una epistemología docente, que ha sentado las bases para comprender las actuaciones propias de la práctica docente del profesorado; 4) un pensamiento docente espontáneo o pensamiento docente de sentido común, que se relacionan con los modelos formativos analizados, insistiendo en la tercera línea de epistemología docente con “estudios rigurosos para reconocer e intervenir sobre características propias de las concepciones, las actitudes, los valores y los esquemas de acción del profesorado” (Mosquera, 2008, p. 4). Así, las didácticas de las ciencias al considerarse un saber con identidad epistémica aportan reflexiones sobre el conocimiento del profesor, que aportan a la investigación doctoral de un conocimiento específico en las epistemologías personales del profesor en las que las concepciones científicas y didácticas del profesorado planteadas por Furió y Gil (1989) y su papel en la formación inicial y permanente, se reconoce cada vez con más fuerza, la importancia de dichas epistemologías en su accionar.

También, Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998) hacen referencia a las epistemologías docentes y la necesidad de diseñar y experimentar propuestas de formación del profesorado tomando como referencia los avances en nuevos modelos didácticos. Así mismo, Munby y Russell (1998) resaltan, por una parte, la importancia de la investigación en formación del profesorado de ciencias, referida a la construcción de conocimientos para enseñar, y por otra, la relativa importancia que se está dando al conocimiento práctico de la enseñanza. Lo anterior, muestra que la literatura especializada presenta como relevante las problemáticas asociadas con la formación de profesores, dada la permanencia de prácticas docentes tradicionalistas centradas en el abordaje acrítico de conocimiento.

Así se podría afirmar, que conocimientos, actitudes y práctica pedagógica se corresponderían con una epistemología y práctica docente próximas a reproducir modelos de enseñanza tradicional que emplearon profesores en el proceso de enseñanza con los actuales practicantes. De ahí, la importancia de visibilizar los territorios epistémicos que se configuran, desde los saberes personales y sociales y aquellos aprendidos institucionalmente en las comunidades académicas que participan en la formación de los futuros licenciados. Este enunciado se confirma, en los resultados de investigación que:

Demuestran que al establecer una correlación entre los modelos epistemológicos que sobre la docencia tienen los profesores y la práctica docente que adelantan, se encuentra una gran proximidad a modelos tradicionales como la transmisión verbal de conocimientos o la enseñanza por descubrimiento inductivo y autónomo. (Mosquera, 2008, p. 77).

Lo cual resulta significativo en la gran cercanía que se encuentra entre las concepciones y prácticas de profesores en formación inicial y en ejercicio.

Así mismo, se presentan resultados de investigación sobre la formación inicial de profesores, que se diferencian de los anteriores, que hacen referencia a su incidencia en las didácticas específicas, en los trabajos de Meneghello, De Mello, Aparecida, Bueno y Akio (2013), Trindade y Vitorino (2013), Borges y Miranda (2013); en ellos se busca comprender los cambios en las concepciones y prácticas de enseñanza de los futuros licenciados y los factores que influyen en su desempeño en el aula durante el período de formación inicial, en áreas como química, biología y ciencias naturales.

Allí se encuentran algunas características comunes iniciales basadas en el conocimiento del sentido común, actividades y acciones centradas en la enseñanza, indiferencia con los conocimientos previos del estudiante y el descuido con su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el cual alcanza un grado de transformación con el trabajo particular adelantado con los docentes en formación, mostrando posteriormente, explicitación de nociones sobre marcos teóricos del aprendizaje, comprensión de la influencia del estudiante en el proceso enseñanza y el aprendizaje y preocupación por los contenidos de aprendizaje, que pueden tener una incidencia importante en la formación inicial, en la construcción de identidad profesional del estudiante.

Por otra parte, los trabajos de Greff y Del Pino (2013), Simões do Carmo, De Freitas y De Quadros, (2013), Pereria y Rizzate (2013), Okimoto, Selingardi y Aparecida (2013), Cardoso, Cezar, Teles e Gomes, De Araujo y Garcia (2013), Tomaz, Gonçalves, Stallony y Da Rocha (2013), Tavares, De Freita y Dos Santos (2013), Pessoa de Carvalho (2013) coinciden en los cambios que se operan en un ejercicio pedagógico intencionado de la universidad, en la transformación de la práctica de los docentes en formación de química, ciencias biológicas, física y matemáticas, en los que se pone de manifiesto la relación entre las creencias de enseñanza de los estudiantes de pregrado con inquietudes y conflictos que enfrentan en sus experiencias como profesores en esta etapa, así como las estrategias utilizadas por ellos, para hacer frente a estos dilemas, al final del proceso se constata que los estudiantes, aunque no superan todos los dilemas experimentados, alcanzan niveles progresivos de cualificación en su desarrollo profesional.

En esta misma línea, se ubican los resultados de investigación planteados por De Oliveira, Ghedin y Valim (2013), Freitas, Benedicto y Dos Santos (2013), De Moraes Sousa, Coutinho y Nonato (2013), Siqueira, Prestes y Dias (2013), Sangoi y Schmid (2013); en los cuales se utilizan metodologías de investigación acción que contribuyen a mejorar la educación científica de los futuros profesores, los conocimientos generales sobre la práctica de la enseñanza y el desarrollo de habilidades básicas como: razonamiento, trabajo en equipo, reflexión, autocrítica, resolución de problemas, improvisación y creatividad, así como una mayor valoración de los espacios educativos y el trabajo colaborativo. En estos trabajos, se visibiliza el reconocimiento del valor de la profesión docente, la ruptura con la visión enseñanza simplista y el deseo de permanecer en el contexto escolar;

así como obstáculos para conciliar la enseñanza y la investigación y entender la enseñanza como un campo reflexionado producto de la cultura académicas que se configura.

Así, las investigaciones sobre la epistemología docente se asocian con procesos innovadores en la Didáctica de las Ciencias en cuanto a la formación de profesores, en la medida que los conocimientos acerca de las concepciones, actitudes y prácticas de los profesores acerca de la enseñanza de las ciencias permite identificar características de dicha epistemología, para sentar algunas bases en la definición de caminos curriculares posibles que favorezcan cambios didácticos hacia la consolidación de una nueva epistemología del docente. De esta manera:

Se concibe la premisa que, a través de intervenciones curriculares cuidadosas y argumentadas en los desarrollos propios de la Didáctica de las Ciencias, puestos en práctica en programas de formación inicial y continuada de profesores de ciencias, se podrían transformar no solo sus concepciones, sino también sus actitudes y sus prácticas hacia la enseñanza de las ciencias lo cual puede consolidar una nueva estructura epistemológica del docente desde la cual se favorezcan y alcancen resultados diferentes en los aprendizajes de las ciencias. (Mosquera, 2008, p. 5).

Se busca entonces, favorecer una formación de profesores que les brinde, mediante la reflexión sistemática herramientas teóricas, epistemológicas, históricas y sociales asociadas con el conocimiento y las prácticas científicas y didácticas, para que a su vez contribuyan con la formación de nuevas generaciones de ciudadanos críticos, capaces de apropiarse y valorar significativa y comprensivamente conocimientos y aplicaciones de las ciencias en su vida personal y social.

Otras investigaciones, relacionadas con el campo de la formación inicial de profesores, se ubican en los ejes de nuevos enfoques sobre la enseñanza de las ciencias (Portilla, 2002, Mosquera, 2011, Delgado, 2013), que plantean respectivamente que la enseñanza en la educación superior no puede tener como objetivo, la transmisión exclusiva de contenidos aislados entre sí, sino proporcionar los medios que le permitan al futuro docente comprender su entorno inmediato y mediato. Así mismo, que la enseñanza se puede transformar desde una perspectiva del cambio didáctico y que enseñar no se reduce a una transmisión de conocimientos en el marco de una disciplina, sino que es una actividad que también precisa conocimientos y formación en aspectos claves para su labor docente.

Otros resultados en relación con lo anterior, los presenta Edwards (1994), quien afirma que en la última década en Chile, se observa un aumento relativo de la producción académica sobre formación docente respecto del campo de la investigación educativa. Así mismo, Arancibia (1994) muestra la revisión de las investigaciones realizadas en los Estados Unidos acerca de formación docente, el cual ha tenido un incremento importante, como área de interés académico en los últimos años en las universidades de ese país. En el periodo 1985-1988, se reportaron 44 tesis de doctorado en el tema, en las principales universidades. En el periodo 1988-1991 fueron 48 y en 1992 aumentan a 300. Estas investigaciones indagan acerca de qué deben saber los maestros y qué deben saber hacer.

En relación con estudios que aportan sobre la configuración de los territorios epistémicos a partir de las acciones que desarrollan los practicantes, se encuentran unos relacionados con las implicaciones en la formación del profesorado con una perspectiva intercultural, y otros sobre el desarrollo profesional y relaciones entre saberes. Los primeros, desarrollados por Celeste y Grossman (2009) y Celestre (2010), en las cuales los estudiantes de magisterio, muestran una visión de mundo con carácter etnocéntrico, simplificado, polarizado frente a las diferencias culturales, con estos resultados la autora ofrece recomendaciones para el desarrollo de un programa de formación intercultural adecuada, para lograr una mayor sensibilidad intercultural para los futuros profesores en Japón. Los referidos al desarrollo profesional y relaciones entre saberes diferenciados (Wallace y Loughran, 2012; Lederman N. y Lederman J., 2012; Koballa y Bradbury, 2012; Bianchini, 2012; Berry y Loughran, 2012; Bryan, 2012; Fischer, Borowski y Tepner, 2012), plantean por una parte, que “los profesores aprenden como aprenden los estudiantes y los estudiantes aprenden como aprenden los profesores” (Wallace y Loughran, 2012, p. 295), en lo cual la configuración de territorios epistémicos puede variar de acuerdo a la relación entre el aprendizaje del estudiante y el de los maestros y a los contextos para el aprendizaje de los futuros profesores.

Así mismo, consideran dos enfoques en el desarrollo profesional, uno de asistencia localizada para la mejora docente y una iniciativa de cambio sistémico, con un esfuerzo programático a nivel universitario para afectar la naturaleza del profesional en desarrollo. Por otra parte, Rodríguez y Molina (2012) ilustran sobre las relaciones de saberes de maestros en formación de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales a partir de la metáfora del territorio y su incidencia en las prácticas pedagógicas, como una posibilidad de reflexionar sobre estas y los efectos que tienen en la construcción de territorios epistémicos, configurados a partir de las diversas formas de relación con el conocimiento que establecen los sujetos que participan en el acto educativo; y Molina et al. (2012 y 2013), Mojica (2013), Melo (2013), Beltrán (2013) y Rodríguez (2013), muestran las tendencias entre diversidad cultural y enseñanza de las ciencias a partir de las investigaciones documentales realizadas (racismo científico, biodiversidad, educación científica, conocimientos científicos escolares y tradicionales, aprendizaje, profesión docente), que sin estar ligados directamente al problema de la formación inicial docente, muestran como este campo de reflexión que ha venido creciendo progresivamente, puede tener incidencias en la formación de los docentes en aulas escolares y universitarias, en que la diversidad cultural se hace cada vez más explícita en relación con los procesos de enseñanza.

Por su parte, Koballa y Bradbury (2012), han trabajado en los efectos que tiene la tutoría en los procesos de formación de docentes, las necesidades de los principios dados por los maestros y los posibles roles que un mentor pueda adoptar en relación con un nuevo profesor. Los trabajos más recientes que presentan los autores en la revisión realizada, han explorado el contenido de conversaciones entre los mentores y los novicios y el impacto que el trabajo con un mentor tiene en la práctica en el aula de los novatos (Wang, et al. 2008). Este es otro aspecto de interés para los territorios epistémicos, ya que el director de práctica propone un repertorio teórico, metodológico y valorativo que juega

un papel importante en la configuración de los territorios epistémicos de sus estudiantes. Los planteamientos de Bianchini (2012), muestran cómo el desarrollo profesional de los docentes, tiene una relación directa con los primeros años en la profesión, por ello, el incremento de estudios sobre los maestros principiantes a fin de comprender mejor la sustancia y la estructura de este proceso formativo. Por su parte, Berry y Loughran (2012), indican que se sigue privilegiando la “suposición de que el conocimiento acerca de la ciencia enseñanza puede ser traducido directamente en la práctica y que el conocimiento profesional de los profesores se puede desarrollar independientemente de sus experiencias de la enseñanza” (Berry y Loughran, 2012, p. 402).

En el caso de Bryan (2012), plantea cómo las investigaciones vieron la promesa en el examen y en la comprensión de los procesos de pensamiento y comportamiento del profesor, que se constituyen en la base mental para producir cambios significativos en la práctica docente. Finalmente, para Fischer et al. (2012), la mayor parte de las características de la instrucción directa están relacionadas con la capacidad del futuro maestro para actuar bajo las condiciones del aula, las cuales han desarrollado recientemente modelos y enfoques para mejorar la calidad de la instrucción, en las que se incluyen características del conocimiento profesional de los docentes como elemento principal.

Formación y conocimiento profesional docente

Las investigaciones realizadas sobre el conocimiento profesional del profesor, demuestran que este es un eje fundamental de su proceso formativo, por lo cual se constituye en un camino válido para intervenir la propia práctica de la formación inicial y permanente de los docentes.

El conocimiento profesional de los profesores es un nuevo objeto de estudio que se ha venido ampliando dentro del campo de la investigación didáctica, gracias a las repercusiones interesantes que sobre esta han tenido los cuestionamientos respecto a las visiones convencionales de entender el conocimiento científico. (Martínez y Rivero, 2012, p. 205).

Así mismo, los trabajos de Da Silva Junior y Lopes (2013), Das Silva, Da Costa y Gomes (2013), Carneiro, Herbert y Barbosa (2013), Halmenschlager y Wagner (2013), Viveiro y De Senzi (2013), Arias, Álvarez M. y Álvarez F. (2013), muestran cómo el pensamiento espontáneo incide en los procesos de enseñanza de los profesores en formación, quienes se apropian de las prácticas de los profesores que pasaron por sus vidas y las ponen en acción cuando se convierten en docentes, así mismo, se plantea como son inspirados por aquellos que dieron clases más dinámicas e innovadoras, frente a los que lo hicieron de manera tradicionalista.

Lo anterior se relaciona con la interacción que establece el futuro licenciado con diferentes culturas académicas, que de acuerdo con los planteamientos de Milicic et al. (2005 y 2007), pone en relación la cultura de origen, es decir, la del grupo con el cual se forma con la cultura de destino, relacionado con la de otros contextos que no le son propios y en este sentido, es ajena al sujeto. La primera le aporta concepciones epistemológicas, profesionales, didácticas y sus criterios

de actuación y la segunda las normas, valores y juicios de esos otros saberes institucionales, para definir su territorio de acción pedagógica en la enseñanza.

Por otra parte, con Porlán y Martín (1996), es posible afirmar que en particular la crisis de la tendencia cientificista y tecnológica de la que a la supuesta objetividad y neutralidad del proceso de investigación, y el intento de traslado de la racionalidad tecnológica a procesos humanos y sociales, ha favorecido la introducción de métodos cualitativos y holísticos hacia una concepción más relativa del conocimiento, después de las críticas a una tendencia de corte experimentalista y cuantitativa, a finales de los años 70 y comienzos de los 80 del siglo XX. De acuerdo con la revisión de Martínez y Rivero (2012), se identifican nuevos objetos de estudio: conocimiento profesional del profesor, conocimiento escolar y didáctica de las ciencias (Porlán y Rivero, 1998; Porlán et al., 1997; Gil 1991), que han posibilitado reflexiones en torno a la epistemología del conocimiento didáctico, desde las cuales se han realizado aportes en torno a cómo se produce este conocimiento, cuáles son sus criterios de validez, cuál su naturaleza, entre otros, por medio de investigaciones referenciadas por las autoras (Claret, 2000; Martínez, 2005; Martínez y Rivero, 2001; Reyes, Salcedo y Perafán, 2001; Perafán, 2004).

Así mismo, la epistemología docente (ED) es considerada por Mosquera y Molina (2011) como fuente para comprender y transformar esquemas de acción alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias; dado que esta puede operar de manera explícita o implícita, constituyéndose inclusive en un obstáculo para el desarrollo de una práctica docente eficaz. Así, el reconocimiento de la ED brinda criterios para comprender los conocimientos y actitudes de los profesores en torno a la enseñanza, aprendizaje, evaluación y currículo, que en últimas permitirá comprender las características de la práctica docente. Los precursores en el estudio de la epistemología del profesor son de acuerdo con la referencia de Porlán (1997), Pope y Scott hacia 1983, quienes avanzaron en el estudio de las creencias de los docentes sobre el conocimiento, su construcción y transmisión en el contexto escolar, encontrando las siguientes tendencias: 1) como producto formal que refleja la posición racionalista frente a la naturaleza; 2) como proceso técnico coherente con la imagen empirista de la ciencia; 3) como proceso espontáneo relacionado con una concepción de aprendizaje por asimilación y 4) como proceso complejo, que se apoya en la visión constructivista y alternativa de la relación con el conocimiento. Algunas de las tendencias identificadas en la ED son:

Sobre la Epistemología personal docente, la revisión realizada por Mosquera y Molina (2011), muestran los trabajos de Carnicer y Furió (2002), frente a cómo la investigación que se ha hecho sobre la epistemología personal docente, ha sido documentada por Porlán (1989) desde perspectivas del desarrollo de hipótesis de progresión teórica; Briscoe (1991) denomina epistemología personal docente al énfasis que hay sobre las creencias, las concepciones o simplemente las ideas del profesor sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y como éstas se originan. De otra parte, Oliver y Koballa (1992) registran las características comunes del constructo “creencias” encontradas en la investigación didáctica, resaltando que dichas creencias se adquieren mediante

la comunicación y acaban guiando la acción; Claxton y Murrell (1987) se refiere al carácter sistémico y coherente del pensamiento del profesor y lo denomina teorías personales docentes (Mosquera y Molina, 2011, p. 10).

Lo anterior muestra, que existen diferencias entre el pensamiento del profesor y la acción educativa, por ello, se considera válido plantear como problema de investigación las relaciones que existen entre la epistemología personal docente y la práctica personal docente, trabajo que realiza Carnicer y Furió (2002), derivándose esta línea trabajo en la que se encuentran estudios que:

Presuponen la existencia de cierta correlación entre pensamientos y acciones, particularmente en lo que se refiere a las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y la práctica docente; Tobin y Espinet (1989) describen algunas investigaciones por estudios de casos, en los cuales dos profesores investigados creían que la ciencia es un conjunto de verdades que habrían de trasvasarse a la mente de los estudiantes, sin tener en cuenta el carácter hipotético del conocimiento científico, lo que mostraría de alguna manera relaciones entre una concepción de la ED y ciertos modelos de enseñanza de corte estrictamente transmisivo. (Mosquera y Molina, 2011, p. 11).

Sin embargo, continúan diciendo los autores que también se encuentran otros trabajos como los elaborados por Hodson (1992), en los que se muestran relaciones más complejas entre la epistemología y la práctica docente; llamando la atención sobre si es posible una relación directa causa-efecto entre una y otra. Finalmente, Tobin (1993) estudió las relaciones entre la epistemología y la práctica docente de un profesor tutoriado, quien manifiesta creencias de naturaleza objetivista acerca del conocimiento científico, es decir, concibe estos conocimientos como verdades a las que tienen acceso los sujetos a través de la acción científica.

Por otra parte, las líneas de investigación que han aportado al respecto del conocimiento del profesor son: concepciones y prácticas de los profesores Furió (1994), Tobin, Tippins y Gallard (1994), Porlán (1995), Mellado (1998) y fuentes de conocimiento profesional del profesor Valcárcel y Sánchez (2000). La primera aborda el presupuesto del conocimiento deseable del profesor y la segunda el conocimiento didáctico del contenido Mellado y González (2000) o la yuxtaposición de saberes de naturaleza diferenciada: académicos, producto de la experiencia, rutinas y guiones de acción y teorías implícitas (Porlán, 1997).

En tal sentido, los aportes de López-Mota, Rodríguez y Bonilla (2004) y Rodríguez y López-Mota (2008 y 2009), en sus premisas de trabajo, sobre las concepciones de ciencia, aprendizaje y formas de evaluación utilizadas por los maestros de ciencias naturales, física, química y la incidencia que tienen en su práctica docente, que sin ser el objeto de trabajo de la investigación, tiene conexión con la importancia entre el sistema intercomunicado de creencias y acciones que se concretarían en el desempeño del futuro profesor. En esta misma línea, Rodríguez, Reyes y Negrete (2011), afirman que para muchos autores de la enseñanza de las ciencias naturales actual, la reflexión epistemológica es un componente indispensable en la formación de los científicos y los docentes de ciencias naturales, tratando de dar cuenta de las categorías de análisis que se encuentran presentes en los postulados teóricos de dichas corrientes epistemológicas y la manera en que están presentes en las aulas.

Así mismo, en la perspectiva estadounidense, Bianchini (2012) comparte una visión diferenciada entre los docentes principiantes con sus homólogos de pregrado y aquellos que están en servicio, presentándose un aumento de los estudios en cada una de estas etapas, particularmente aquellos que tienen que ver con la formación inicial de los profesores; identificándose otras líneas de trabajo en relación con la formación inicial docente: 1) conocimiento profesional del profesor (Porlán et al., 1998), 2) conocimiento científico de los profesores (Mellado y González, 2000), 3) conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1986), 4) epistemología del profesor cuyos precursores son Pope y Scott (1983), Porlán (1997), 5) enseñanza del aprendizaje para enseñar (Bianchini y Brenner, 2010), 6) enseñanza equitativa de las ciencias (Bianchini, 2012). De acuerdo con lo expresado anteriormente se podría afirmar que:

- Las concepciones histórico-epistemológicas, didácticas y pedagógicas, parecen revelar la ausencia de reflexiones críticas a nivel epistemológico permanentes respecto de las ciencias y de la actividad científica que hacen objeto de enseñanza. Asimismo, llama la atención que los propios profesores de ciencias encargados de la formación inicial de profesores de ciencias, no consideran aún la importancia de apropiarse de conocimientos propios de la didáctica de las ciencias justamente por las epistemologías que asumen y por las concepciones de ciencia que suponen.
- La diferenciación entre ciencias y enseñanza de las ciencias parece indiferenciable, esta situación se manifiesta por ejemplo, en las características fundamentales de la práctica docente habitual de los profesores universitarios de ciencias y acerca de las concepciones implícitas que evidencian en sus prácticas docentes, lo que muestra que el conocimiento de las didácticas específicas es muy reciente y está marginada en los campos académicos.
- La escasa relación de la formación del profesorado en las Universidades con las preocupaciones del docente en la vida cotidiana en las aulas de enseñanza, que justifican el carácter de la investigación doctoral, al resaltar los territorios de acción y conocimiento que se configuran en la práctica pedagógica de los futuros licenciados.

4. Conclusiones

Insinuaciones finales

La práctica docente que se desarrolla en la etapa de formación inicial docente, es posible vincularla según Jessup, Pulido y Fernández (2013), a un proceso institucionalizado, en el que los programas, proyectos y/o prácticas generadas, se dan en el marco de una intencionalidad de profesionalización o preparación para el ejercicio laboral, que se legitima a través de la obtención del título en los diferentes niveles de la educación, por ejemplo, en la educación superior. De la misma manera, los autores en mención, conciben la formación como un:

Proceso individual y social, en el cual el sujeto incorpora en su propia esencia las experiencias y conocimientos que va construyendo en el contexto de su entorno social y cultural; así, en ella hay una dinámica permanente en la que, además de

los aspectos externos que inciden en la constitución de la subjetividad, también la apropiación derivada de la propia acción incide en la transformación y decisiones sobre su vida. (Jessup et al., 2013, p. 19).

Así, la práctica docente en la formación inicial, puede ser una fuente para identificar algunas de las actitudes, ideas y creencias que tienen sobre su acción, así como grados de aceptación y rechazo, frente a su ejercicio pedagógico presente y futuro, en la toma de decisiones en relación con su actividad docente (enseñanza, aprendizaje, currículo, evaluación), relacionando a manera de puente, conocimientos y esquemas de acción, aportados en la interrelación con distintas culturas académicas presentes en la universidad, que delimitan investiduras que se adoptan e incorporan progresivamente en el ejercicio profesional del futuro docente.

La visión de la formación docente tradicionalmente centrada en lo disciplinar, cuando permite el ingreso de preguntas sobre algunos conocimientos, creencias, normas y valores que privilegian los docentes en su actuación, a propósito de las culturas académicas con las que se encuentran en su experiencia universitaria, les permiten definir sus territorios de acción pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual, es importante proponer reflexiones tempranas que permitan explicitar las exaltaciones en ocasiones acrílicas de criterios y comportamientos muy arraigados y algunas veces ineficaces desde el punto de vista pedagógico, de acuerdo a las ideas más fuertes en sus epistemologías docentes, cuyos cambios más persistentes pueden estar atribuidos a sus concepciones más profundas.

Otro aspecto corresponde al distanciamiento que se percibe, en cuanto a la formación del profesorado en las universidades, con las preocupaciones del docente en la vida cotidiana en las aulas de la enseñanza básica, media e incluso universitaria. Lo que refleja una escasa consideración sobre la importancia del papel real que tiene la formación profesional docente en la propia universidad, ya que algunas de esas culturas académicas se instalan en la idea, que los futuros docentes son inicialmente colaboradores que resuelven situaciones pedagógicas y didácticas en el aula, de cuya preparación el director de práctica e incluso el docente titular de la institución escolar considera que al resolverlas exitosamente está listo para desempeñarse solo en el aula.

Esto, sugiere una tensión entre territorios epistémicos, uno el mencionado anteriormente en el que por ejemplo, la instrucción en didácticas, metodologías y evaluación en la universidad garantizaría un buen desempeño profesional y otro que se ha venido planteando a lo largo del escrito, en relación con la importancia de visibilizar aquellos campos de interconexión entre conocimientos y acciones en la etapa de formación inicial, en los cuales la toma de decisiones pedagógicas no son el producto de la implementación de un “manual paso a paso”, sino de las reflexiones sobre los aportes de las culturas académicas con las que el estudiante para profesor, define en su práctica profesional, desde la comprensión del porqué de sus acciones pedagógicas como sujeto en formación.

Finalmente, la revisión realizada muestra la importancia de relacionar los procesos de formación inicial de profesores con su epistemología docente,

posibilitando pensar en la definición de rutas pedagógicas diversas que evidencian una relación muy fuerte entre estas y los procesos de enseñanza que desarrollan los estudiantes para profesor, que podría incidir tanto en una lectura y reflexión distinta de sus prácticas pedagógicas, como en las relaciones que tejen los miembros de las comunidades educativas.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Agnew, J. (2005). *Geopolítica. Una re-visión de la política mundial*. Madrid: Trama Editorial.
- André, C. (2009). *A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores*. (Tesis doctoral). Faculdade de Educação Universidade de Sao Paulo.
- Arancibia, V. (1994). Formación y capacitación de los profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/7328.pdf>
- Arias, A., Álvarez, M. y Álvarez, F. (2013). Concepciones del profesorado en formación inicial sobre los roles docentes y discentes en el aprendizaje de las ciencias en la educación infantil y primaria. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, (Número Extra), 194-201.
- Beltrán, M. (2013). Estudios de racismo en textos escolares y perspectivas para investigar racismo científico en textos de ciencias naturales. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Berry, A. & Loughran, J. (2012). Developing Science Teacher Educators' Pedagogy of Teacher Education. En: B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (ed.), *Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education*, (24), 401-415.
- Bianchini, J. (2012). Teaching While Still Learning to Teach: Beginning Science Teachers' Views, Experiences, and Classroom Practices. En: B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie, C. (ed.), *Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education*, (24), 389-399.
- Bianchini, J. & Brenner, M. (2010). The role of induction in learning to teach toward equity: A study of beginning science and mathematics teachers. *Science Education*, (94), 164-195.
- Bordieu, P. (1983). O campo científico. En: F. Fernández (coord.), *Sociología*. San Pablo: Atica.
- Borges, T. & Miranda, L. (2013). Efeitos formativos na iniciação à docência de graduandos em Ciências Naturais através de Projeto de Extensão. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors and teaching practices. A case study of teacher change. *Science Education*, 75(2), 185-199.

- Bryan, L. (2012). Research on Science Teacher Beliefs. En: B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (ed.), *Second International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education, (24), 447-495.
- Caraballo, D. (2004). La Formación Docente en el Uruguay. Evolución, Estado de situación y perspectivas. Recuperado de <http://www.unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=148885>
- Cardoso, T. Cezar, G., Teles e Gomes, I., De Araujo, J. & Garcia, M. (2013). A identidade dos futuros professores de Ciências e Biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, 1-8.
- Carneiro, V., Herbert, M. & Barbosa, F. (2013). Formação inicial de professores: concepções e resistências de estagiários em uma perspectiva problematizadora. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, 1-8.
- Carnicer, J.y Furio, C. (2002). El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos. Estudio de ocho casos. *Enseñanza de las ciencias*, 20(1), 47-73.
- Claret, A. (2000). Organización académica básica: núcleos del saber pedagógico. En: *Colombia Serie Educación En Ciencias Experimentales* (pp. 101-123).
- Claxton, C. & Murrell, P. (1987). *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices*. Washintong: ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4.
- Celeste, Y. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 732-741.
- Celeste, Y. & Grossman, D. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(3), 349-365.
- Da Silva Junior, L. & Lopes, J. (2013). A importância de antigos professores na formação docente de licenciandos em química. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, 1-8.
- Das Silva, C., Da Costa, B. & Gomes G. (2013). Docência: conhecimentos necessários ao exercício da profissão. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, 1-8.
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. (Tesis doctoral). Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos.
- De Oliveira, E., Ghedin, E. & Valim, T. (2013). O estágio vinculado à pesquisa na formação inicial de professores de ciencias. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, 1-8.
- De Moraes Sousa, J., Coutinho, T. & Nonato, R. (2013). A Experiência como Campo de Reflexões no Processo de Formação Inicial de Professores de Ciências. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, 1-8.
- Edwards, R. (1994). *El Curriculum y la práctica pedagógica. Análisis de dos contextos en la formación de docentes en Chile*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/173393072/Curriculum-Practicapedagogica-Formacion-Docente-Edwadrs>

- Fischer, H., Borowski, A. & Tepner, O. (2012). Professional Knowledge of Science Teachers. En: B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (eds.), *Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education*, (24), 435-448.
- Freitas, D. Benedicto, D. & Dos Santos, M. (2013). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: Sentidos e significados atribuídos por licenciandos do curso de Ciências Biológicas. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Furió, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 12(2), 188-199.
- Furió, C. & Gil, D. (1989). La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado: una orientación y un programa teóricamente fundamentados. *Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 257-265.
- Gautier, E. (2006). El caso del programa de formación docente de la Universidad ARCIS en Talagante Chile. Arte, humanidades y ethos universitario en la formación de profesores de enseñanza básica. En: F. Murillo (ed.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Gil, D. (1991). ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? (Intento de síntesis de las aportaciones de la investigación didáctica). *En Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 69-77.
- Gómez, S. (2006). STOAS Universidad Profesional y la innovación en la formación inicial de docentes Holanda. Una propuesta flexible para el desarrollo de competencias en un contexto real. En: F. Murillo (ed.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Greff, C. & Del Pino, J. (2013). Aprendendo a ser professor no Curso de Licenciatura em Química da UFRGS. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Halmenschlager, K. & Wagner, C. (2013). Abordagem Temática na Iniciação à Docência. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Hodson, D. (1992). In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. *International Journal of Science Education*, 14(5), 541-566.
- Jamil, C. (2006). La formación de profesores en Minas Gerais Brasil. Cambios institucionales de formación docente en curso. En: F. Murillo (ed.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Jessup, M., Pulido, R. y Fernández, M. (2013). Formación docente y educación para el desarrollo humano integral. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, (65), 16-18.

- Koballa, J. & Bradbury, L. (2012). Mentoring in Support of Reform-Based Science Teaching. En: B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie, (eds.), *Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education*, (24), 361-371.
- Lederman, N. & Lederman, J. (2012). Nature of Scientific Knowledge and Scientific Inquiry: Building Instructional Capacity Through Professional Development. En: B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie, (eds.), *Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education*, (24), 335-359.
- López-Mota, A., Rodríguez, D. & Bonilla, M. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(022), 699-719.
- Martínez, C. (2005). De los contenidos al conocimiento escolar en las clases de ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(43), 149-162.
- Martínez, C. y Rivero, A. (2001). Las propuestas curriculares de los profesores sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el área de conocimientos del medio. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, (Número extra), 103-104.
- _____. (2012). La investigación sobre el conocimiento profesional del profesor: algunos aspectos conceptuales y metodológicos. En: A. Molina (ed.), *Énfasis libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las Ciencias Naturales en América Latina* (pp. 205-241). Bogotá: Javegraf.
- Martins, I. Gouvea, G., Jansen, M. Terreri, L., Santos, A. y Assumpcao, A. (2006). Transitando fronteras: reflexiones a partir del análisis del discurso de formadores de profesores de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1127-1150.
- Melo, N. (2013). Orientaciones para la enseñanza de las ciencias desde la diversidad cultural: una revisión documental. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Mellado, V. (1998). La investigación sobre el profesorado de Ciencias Experimentales. En: *Investigación e Innovación en la Enseñanza de las Ciencias* (pp. 272-228).
- Mellado, J. y González, B. (2000). La formación inicial del profesorado de ciencias. En: F. Perales y P. Cañal (ed.), *Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 535-555). España: Editorial Marfil S.A.
- Meneghello, M., De Mello, S., Aparecida, L., Bueno, L. & Akio, M. (2013). Um novo olhar sobre a formação inicial mediante um instrumento de análise das relações docentes com o saber. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Milicic, B. (2005). *La cultura profesional como condicionante de la adaptación de los profesores de Física universitaria a la enseñanza de la Física*. (Tesis doctoral). Servicio de publicaciones, Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0613105-182151/>
- Milicic, B, Sanjosé, V., Utges, G. y Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(2), 263-284.

- Milicic, B., Utges, G., Salinas, B. y Sanjosé, V. (2008). Transposición didáctica y dilema de los profesores en la enseñanza de física para no físicos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 13(1), 7-33.
- Mojica, L. (2013). Algunas discusiones que reconocen al otro en la relación educación científica y diversidad cultural. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Molina, A., Pérez, M., Bustos, E., Castaño, C., Suárez, O. y Sánchez, M. (2012). Mapeamiento informacional bibliográfico en el campo de la enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural: El caso de Journal Cultural Studies en Scienci Education (CSSE). *Revista EDUCyt*. Vol. Extraordinario, 197-222.
- Molina, A., Pérez, R., Bustos, E., Castaño, C., Jardey, O. y Sánchez, M. (2013). Mapeamiento Informacional Bibliográfico de Enfoques y Campos Temáticos de la diversidad cultural: el caso de las revistas CSSE, Sci Edu. And Sci & Edu. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Mosquera, C. (2008). *El cambio en la epistemología y en la práctica docente de profesores universitarios de química*. (Tesis inédita de Doctorado). Universitat de València, Servei de Publicacions, España.
- _____. (2011). La investigación sobre la formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 265-282.
- Mosquera, C. y Molina, A. (2011). Tendencias actuales en la formación de profesores de ciencias, diversidad cultural y perspectivas contextualistas. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, (30), 9-29.
- Munby, H. & Rusell, T. (1998). Epistemology and context in research on learning to teach science. En: B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (eds.), *Second International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education, (24), 643-662.
- Murillo, F. (ed.). (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Navarro, A. y Murillo, F. (2006). El modelo de formación de maestros de educación primaria de la Universidad Autónoma de Madrid España. Un modelo de equilibrado de formación de maestros. En: F. Murillo (ed.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Okimoto, D., Selingardi, G. & Aparecida, D. (2013). A experimentação em Física: elemento constitutivo de cultura científica para alunos do ensino médio e de formação para futuros professores. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Oliver, J. & Koballa, T. (1992). Science educators' use of the concept of belief. A paper presented at the 65th annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching. Recuperado de <http://eric.ed.gov/>

- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pereria, G. y Rizzate, I. (2013). A educação inclusiva segundo os graduandos do curso de Licenciatura em Física, Matemática e Química da Universidade Estadual de Roraima. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, 1-8.
- Pessoa de Carvalho, A. (2013). Formação de professores de ciências: duas epistemologias em debate. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, (Número Extra), 2784-2790.
- Pogré, P. y Merodo, A. (2006). La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina. Un modelo multidisciplinar en la formación de profesores. En: F. Murillo (ed.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Pope, M. & Scott, E. (1983). Teachers' Epistemology and Practice, en R. Halkes y J.K. Olson. *Teacher Thinking: a New Perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse: Swets y Zeitlinger. Trad. cast. (1988). La epistemología y la práctica de los profesores. En: R. Porlán, J. García & P. Cañal, *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional: las concepciones epistemológicas de los profesores*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Sevilla, España.
- _____. (1995). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- _____. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. y Martín, R. (1996). Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas. *Alambique*, 8, 23-32.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. En: *Serie Fundamentos*. 9. Sevilla: Díada.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-171.
- _____. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. *Enseñanza de las ciencias*, 16(2), 271-288.
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez, D. & López-Mota, A. (2008). Relationship between physics teachers' learning conceptions and teaching based on their learning profile. En: *Memorias electrónicas del European Educational Research Association*. Recuperado de <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/1/contribution/994/>
- Reyes, L., Salcedo, L. y Perafán, A. (2001). *Acciones y creencias*. Tomo IV. *Análisis e Interpretación de Creencias de Docentes de Biología y Ciencias Naturales*. Bogotá: Arfo.

- Rodríguez, L. (2013). Estudios sobre diversidad cultural y enseñanza de las ciencias en Colombia. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- _____. (2015). Aproximaciones a la conceptualización de territorio epistémico. En: W. Mora (comp), *Énfasis Educación en ciencias: experiencias investigativas en el context de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura*. Bogotá: UD Editorial.
- Rodríguez, L. y Molina, A. (2012). Pensamiento profesional en formación y relaciones de saberes. *Revista EDUCyt*, Vol. Extraordinario, 223-231.
- Rodríguez, D., Reyes, L. y Negrete, G. (2011). Categorías estructurales para la identificación y el análisis de las concepciones epistemológicas de los docentes. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10.
- Sangoi, D. & Schmid, M. (2013). Formação inicial de professores de Ciências: registros de estudantes em estágio. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Schimpf-Herken, I. (2006). El modelo de formación de docentes inicial de la Universidad Humboldt de Berlín Alemania. Un nuevo concepto de didáctica multidisciplinar para la diversidad y la interculturalidad. En: F. Murillo (ed.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Beliefs Growth in Teaching. *Educational Resercher*, 15(2), 4-14.
- Simões do Carmo, N., De Freitas, M. & De Quadros, A. (2013). Analisando a formação docente em atividades desenvolvidas por estudantes de licenciatura em Química. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Siqueira, M., Prestes, E. & Dias, L. (2013). Contribuicoes do pibid a construcao da identidade e de saberes docentes de futuros professores de ciencias. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Tavares, D., De Freitas, D. & Dos Santos, M. (2013). A Construção da profissão professor - importância do passado para o futuro. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, Número Extra, 3499-3503.
- Tobin, K. (1993). *The practice of constructivism in science education*. Psychology Press.
- Tobin, K., Tippins, D. & Gallard, A. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. *Handbook of research on science teaching and learning*, 45, 93-137.
- Tomaz, A., Gonçalves, M., Stallony, G. & Da Rocha, D. (2013). A relação universidade e escola no processo de formação inicial no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.
- Trindade, L. & Vitorino, A. (2013). Reflexões sobre o ensino de ciências nas séries iniciais a partir de impressões de alguns professores e licenciandos sobre sua prática e formação. *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia*, 1-8.

- Unda, M. (2006). La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia. Un aporte a la práctica de formación de los maestros en Colombia. En: F. Murillo (ed.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Valcárcel, M. y Sánchez, G. (2000). La formación del profesorado en ejercicio. En: F. Perales y P. Cañal (ed.), *Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 557-580). España: Editorial Marfil S.A.
- Viveiro, A. & De Senzi, M. (2013). A formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização: reflexões e perspectiva para exploração da natureza da ciência. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, (Número Extra), 3732-3736.
- Wallace, J. & Loughran, J. (2012). Science Teacher Learning. En: B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (ed.), *Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education*, (24), 295-306.

Teorías no euclidianas y Filosofía de la Ciencia siglo XX: tendencias epistemológicas siglo XXI*

Fecha de recepción: 27/05/2016
Fecha de revisión: 15/10/2016
Fecha de aprobación: 06/12/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Cifuentes, J. y Pedraza, J. (2016). Teorías no euclidianas y Filosofía de la Ciencia siglo XX: tendencias epistemológicas siglo XXI. *Revista Criterios*, 23(1), 211-229.

José Eriberto Cifuentes Medina*✉
José Irenarco Pedraza Suárez**

Resumen

Los planteamientos de Senior (2001) y Bojacá (2000) inducen a la discusión del primer escalón acerca de los postulados de Euclides, como precedentes, y en adelante la connotación de los razonamientos, que para la posterioridad surgieron como teorías contrarias que influyen en el desarrollo de la ciencia de los siglos XIX y de la Filosofía de la Ciencia en el siglo XX. Se pretende en perspectiva analizar: el surgimiento de las teorías no euclidianas y su influencia en la Filosofía de la Ciencia del siglo XX, al igual que la Teoría Euclidiana y las teorías no Euclidianas.

Palabras clave: Filosofía de la Ciencia, Tendencias Epistemológicas, Teorías No Euclidianas.

Non-Euclidean theories and Philosophy of Science 20th century: epistemological trends 21st century

Abstract

The statements of Senior (2001) and Bojacá (2000) induce the discussion of the first step about Euclid's postulates, as precedents, and henceforth the connotation of reasoning, which for the latter emerged as contrary theories that influence the development of nineteenth-century science and the philosophy of science in the twentieth century. It is intended to analyze the emergence of non-Euclidean theories and their influence on the philosophy of science of the twentieth century, as well as Euclidean Theory and non-Euclidean theories.

Key words: philosophy of science, Epistemological trends, non-Euclidean theories.

* Artículo de Reflexión.

*[✉]Doctorando en Educación; Magíster en Educación; Especialista en Educación con Énfasis en Evaluación Educativa; Licenciado en Teología; Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Docente de la Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

**Doctorando en Gerencia Pública y Política Social; Magíster en Administración; Especialista en Evaluación Pedagógica; Administrador de Empresas. Director Escuela de Ciencias Administrativas y Económicas, Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: jose.pedraza@uptc.edu.co

Teorias não euclidianas e Filosofia da Ciência Século XX: tendências epistemológicas Século XXI

Resumo

As afirmações de Senior (2001) e de Bojacá (2000) induzem a discussão do primeiro passo sobre os postulados de Euclides, como precedentes e, doravante, a conotação do raciocínio, que para estes emergiram como teorias contrárias que influenciam o desenvolvimento da ciência do século XIX e a filosofia da ciência no século XX. Pretende-se analisar o surgimento de teorias não euclidianas e sua influência na filosofia da ciência do século XX, bem como teorias euclidianas e teorias não euclidianas.

Palavras-chave: filosofia da ciência, Tendências epistemológicas, teorias não euclidianas.

1. Introducción

El propósito de analizar las “Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el siglo XXI”, es avanzar en la hermenéutica de que el conocimiento científico en la época actual ha tomado nuevos rumbos, en diferentes direcciones, que se reconstruyen cada día y que se han aprendido en la historia de la humanidad.

Transcurre el siglo XXI y ahora es tiempo de pluralismo y de enfoques que exigen tener en cuenta las otras ciencias y las otras disciplinas cuando de dar un concepto se trata. Se puede situar la época actual desde Heidegger y Husserl, quienes ayudan a entender el problema del conocimiento desde una nueva perspectiva y desde una nueva mirada, que parte de la comprensión del mundo de la vida y de las relaciones que se pueden establecer con la ciencia.

En la perspectiva de Padrón (2007), presenta de manera narrativa e histórica y con análisis; las tendencias recientes de la epistemología. El estudio está enmarcado en el periodo 1920-2006, por ende, se aduce que la Filosofía de la Ciencia no se denominó así hasta la formación del Círculo de Viena, a principios del siglo XX. En el mismo siglo, la ciencia vivió una gran transformación a raíz de la teoría de la relatividad y de la mecánica cuántica. Entre los filósofos de la ciencia más conocidos del siglo XX figuran: Karl R. Popper y Thomas Kuhn, Paul Feyerabend, Imre Lakatos, Ilya Prigogine, etc., objeto de la presente disertación.

2. Postulados de Euclides

En el periodo alejandrino, la Filosofía griega, bajo la orientación de los escritos de Aristóteles, se orientó hacia la Matemática y el cultivo de la Ciencias Naturales. En aras de contextualizar Bojacá (2000), induce a indicar que:

Alejandría, ciudad ideada por Alejandro Margo (356-323) en el Delta del Río Nilo y fundada en el 322, se convirtió en el centro comercial y cultural y resumió la ciencia, la filosofía y el arte de la época y de épocas anteriores. Con los dos centros culturales alejandrinos el Museo consagrado a nueve musas y La Biblioteca que llegó a contener más de 700.000 volúmenes. Lo más sobresaliente de la producción alejandrina fueron

la ciencia, la Matemática, la erudición y la Filosofía: la filosofía alejandrina influye en el surgir de la filosofía latina. (Bojacá, 2000, p. 198).

Para comprender este aparte se aclara que los manuscritos que se conocen del texto griego fueron traducidos al árabe, durante los siglos XII, XIII y XIV. El de Euclides fue escrito hacia el 300 a. C. y fue traducido del árabe al latín e impresa la primera edición en 1482.

Entre tanto, se hace necesario revisar los postulados de Euclides (323-285), o suposiciones básicas de un área específica de las que derivan conceptos generales que se extienden a otros campos y a la ciencia en general. Al respecto Bojacá (2000), considera a “Euclides en los elementos de Geometría establece una tipificación y una diferenciación (postulados y conceptos); los primeros pertenecientes al campo de la geometría y los segundos a la ciencia en general” (p. 148).

Tabla 1. *Postulados de Euclides*

Postulado	Descripción
Postulado 1	Trazar una recta de un punto a otro; concepto inferido: las cosas que son iguales a una misma son también entre sí.
Postulado 2	Prolongar de modo continuó una línea recta, una recta finita; concepto inferido: si añaden igualdades, las totalidades son iguales.
Postulado 3	Describir una circunferencia con cualquier centro y distancia; concepto inferido: si se sustraen igualdades, los residuos son iguales.
Postulado 4	Todos los ángulos rectos son iguales entre sí; concepto inferido: las cosas que coinciden con otras, son iguales entre sí.
Postulado 5	Una recta al caer sobre dos rectas hace los ángulos anteriores a un mismo lado, menores que dos ángulos rectos; concepto derivado: el todo es mayor que la parte.

Fuente: elaboración del autor en base a información recabada de Bojacá (2000).

Senior (2001) también coincide con Bojacá (2000), en señalar que el punto de partida en relación a la disertación es Euclides (323-285) y Eudoxo (390-337), que en el transcurso del tiempo otros se van convirtiendo en los protagonistas de la historia. Se hace un breve esbozo de los autores en el orden que señala en autor de base:

Tabla 2. *Protagonistas de la historia de la teoría Euclidiana*

Autor	Postulados
Eudoxo (390-337)	Filósofo, astrónomo, matemático y médico griego, pupilo de Platón. Nada de su obra ha llegado a nuestros días; todas las referencias con las que contamos provienen de fuentes secundarias, como el poema de Arato sobre astronomía. Eudoxo fue el primero en plantear un modelo planetario basado en un modelo matemático, por lo que se le considera el padre de la astronomía matemática.

Euclides (323-285)

Euclides es, sin lugar a dudas, el matemático más famoso de la antigüedad y quizás el más nombrado y conocido de la historia de las Matemáticas. Su obra más importante es un tratado de geometría que recibe el título de "Los Elementos", cuyo contenido se ha estado (y aún se sigue de alguna manera) enseñando hasta el siglo XVIII, cuando aparecen las geometrías no euclídeas.

Fuente: elaboración del autor en base a información recabada de Senior (2001).

La tensión necesaria en la edad antigua, que desde Pitágoras y luego con los pitagóricos, en relación a la Matemática que luego se ha desglosado en la Lógica formal sin perder su conexión; se entrelaza los planteamientos entre filósofos y matemáticos s sus aportes, que desde entonces, no solo van en dirección de la filosofía sino también de la ciencia. Los postulados de Euclides abatidos por las teorías no euclidianas, persisten en los tiempos actuales y se constituyeron en la base de las disertaciones de matemáticos y filósofos que, de no haber existido dichos postulados, quizás no se evidenciaría el magno desarrollo de la ciencia, la matemática y la filosofía que en el ataque y la crisis de teorías y axiomas surgen otros horizontes científicos.

3. Surgimiento de teorías no euclidianas

Para develar el surgimiento de las teorías no euclidianas y su influencia en la Filosofía de la Ciencia del siglo XX, tiene razón Senior (2001), en clasificar a un número plural de intelectuales como protagonistas de la historia en concordancia a la trayectoria de la matemática y la filosofía, que son las fuentes naturales para descubrir el proceso de la consolidación de las teorías no euclidianas, los autores y sus postulados que conllevan al desarrollo de la filosofía y de la ciencia de manera especial en los siglos XIX y XX.

Tabla 3. Protagonistas de la historia de las teorías no Euclidianas

Autor	Postulados
Saccheri (1667-1733)	Matemático italiano. Se le reconoce por haber explorado la idea de sustituir el quinto postulado expuesto en la obra de Euclides: Los Elementos. Esto llevó a que la afirmación del quinto postulado podría sustituirse por otro que lo contradijera, pero manteniendo los otros cuatro. Esto generaría otras geometrías alternativas.
Kant (1724-1804)	Filósofo prusiano de la ilustración. Representante del criticismo y precursor del idealismo alemán, filósofo influyente de la Europa Moderna y de la Filosofía Universal por todos los aportes y obras.
Lobatchevski (1792-1856)	Matemático ruso del siglo XIX. Fue de los primeros matemáticos que dio tratamiento crítico a los postulados de la Geometría Euclidiana. En 1826 en una conferencia de ciencias físico-matemáticas e informó de su nueva Geometría no euclidiana

Bolyai (1802-1860)	Matemático húngaro y es famoso por sus trabajos acerca de la geometría no euclidiana. No obstante, persistió en su búsqueda, y finalmente llegó a la conclusión de que el postulado es independiente de los otros axiomas de Euclides e ideó diferentes geometrías consistentes, construidas a partir de la negación del postulado.
Gauss (1777-1855)	Matemático, astrónomo, geodesta, y físico alemán que contribuyó significativamente en muchos campos, incluida la teoría de números, el análisis matemático, la geometría diferencial, la estadística, el álgebra, la geodesia, el magnetismo y la óptica. Notable influencia en el campo de las matemáticas y de la ciencia, y tomó parte en todos los postulados de Euclides, ya Saccheri lo había hecho el V.
Riemann (1826-1886)	Matemático alemán. Realizó contribuciones muy importantes al análisis y la geometría diferencial, algunas de las cuales allanaron el camino para el desarrollo más avanzado de la relatividad general.
Beltrami (1835-1900)	Matemático italiano. En 1868 publicó el “Ensayo sobre la interpretación de la Geometría no euclídea”, que proporcionó un modelo para la geometría no-euclidiana de Lobatchevsky dentro de la geometría euclídea de 3-dimension.
Klein (1849-1925)	Matemático alemán. Demostró que las geometrías métricas, euclidianas o no euclidianas, constituyen casos particulares de la geometría proyectiva.
Poincare (1854-1912)	Matemático, físico, científico teórico y filósofo de la ciencia. Sus aportes se dan en todos los campos de las matemáticas y también trabajó en la línea de las teorías no euclidianas.
Frege (1848-1925)	Matemático, lógico y filósofo alemán. Es considerado el mayor lógico desde Aristóteles. Es padre de la lógica Matemática y la Filosofía Analítica.
Peano (1858-1932)	Matemático, lógico y filósofo italiano. Conocido por sus contribuciones a la Lógica Matemática y la teoría de los números.
Hilbert (1862-1943)	Matemático alemán. Es uno de los más influyentes a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Entre sus muchos aportes esta la axiomatización de la geometría.
Russell (1872-1970)	Matemático, lógico, filósofo y escritor británico. Conocido por su influencia en la filosofía analítica, sus trabajos matemáticos y su activismo social.

Whitehead (1861-1947)	Matemático y filósofo inglés. Creador de la llamada filosofía del proceso. Se le atribuye la famosa frase: "Toda la filosofía occidental se reduce a una serie de notas escritas al margen de las páginas de Platón".
Minkowski (1864-1909)	Matemático ruso. Desarrolló la teoría geométrica de los números. Sus trabajos más destacados fueron realizados en las áreas de la teoría de números, la física matemática y la teoría de la relatividad.
Einsten (1879-1955)	Físico alemán de origen judío. Se puede considerar como el científico más conocido del siglo XX. Sus aportes en relación a la teoría de la relatividad especial, mecánica cuántica y física estadística entre campos de la matemática y la ciencia.
Wittgenstein (1889-1951)	Filósofo, matemático, lingüista y lógico austriaco. Publicó el <i>Tractatus logico-philosophicus</i> , que influyó en gran medida a los positivistas lógicos del Círculo de Viena, movimiento del que nunca se consideró miembro.
Carnap (1891-1970)	Filósofo alemán. Fue uno de los principales representantes, junto con Otto Neurath y Kurt Gödel, del denominado Círculo de Viena, fundado por Moritz Schlick. Se interesó en mostrar que la mayoría de problemas filosóficos provienen de un uso impropio o excesivo del lenguaje, y en la construcción de sistemas lógicos capaces de evitarlo, así como por el análisis del discurso científico.
Godel (1906-1978)	Lógico, matemático y filósofo austriaco-estadunidense. Demostró dos celebres teoremas de incompletitud que son teoremas de lógica matemática.

Fuente: elaboración del autor en base a información recabada de Senior (2001).

En la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del XX, filósofos como Edward Moore (1873-1958) y Russel (1872-1970) sobre las premisas lógicas de Leibniz (1646-1716), Humé (1711-1776), Avenarius (1843-1896), Mach, Brentano y James, orientaron la Lógica a la Gnoseología. Por ello, durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX, los estudiosos de la lógica y la Filosofía de la Ciencia buscaron una fundamentación de los principios matemáticos.

La idea de fundamentar la lógica en las matemáticas, o las matemáticas en la lógica, condujo a plantear una estrecha relación entre la lógica y la matemática a principios del siglo XX. De este modo, la expresión lógica-matemática solo viene a ser una confirmación de la unidad indisoluble que se ha establecido en el último siglo, ya que el adjetivo matemático no tiene en realidad otra función que destacar el carácter de exactitud racional y de verdad científica de la lógica.

Los pensadores de la corriente del positivismo lógico que se da a comienzos del siglo XX, como M. Schick (1882-1936), R. Carnap (1891-1970) y H. Reichenbach (1891-1953), "consideraban que la misión de la filosofía era servir como base al

conocimiento a partir de la identificación de reglas que permitan transformar los datos sensibles en enunciados con valor de verdad” (Verano, 2004, p. 168). Dichas reglas tenían como fundamento el cálculo lógico centrado en la sintaxis del lenguaje.

En la filosofía analítica, de acuerdo con Verano (2004), se puede afirmar que según sus representantes G. E. Moore (1873-1958), L. Wittgenstein (1899-1954), B. Russell (1872-1979) y A. J. Ayer (1900-1989), entre otros, plantearon que la filosofía no puede dedicarse a otra cosa que el análisis del lenguaje. Sostuvieron que, incluso en la historia de la filosofía, el tema del lenguaje ha sido el eje central de las reflexiones.

Se puede comprobar que el surgimiento de las teorías no euclidianas con solidez en sus planteamientos en el siglo XIX y soporte científico, sí influenciaron en la Filosofía de la Ciencia del siglo XX. Entre la diversidad de los filósofos están los llamados analíticos del lenguaje, que partieron de la importancia del lenguaje, con el fin de hacer una investigación más precisa y proponer la formulación de ciertas reglas, de carácter científico, cuyo uso pudiera darle un sentido verificable a los enunciados o afirmaciones que se hagan sobre la realidad.

En este sentido, Verano (2004), afirma que “la filosofía analítica trata de determinar que el lenguaje utilizado por la filosofía en realidad tenga sentido y, de este modo, establecer el campo u universo de cosas sobre los que se puede hablar con criterio de verdad” (p. 169). Los analistas del lenguaje como Russell, Wittgenstein, consideraron que los principios de la matemática eran los llamados a garantizar un uso lógico del lenguaje. Por ello, se les ha criticado el hecho de reducir la lógica a la matemática. De acuerdo con el enfoque pragmático de la lógica:

El análisis del lenguaje no debe estar orientado a la creación de un lenguaje científico universal que sirva de base a las investigaciones adelantadas por las ciencias. El análisis del lenguaje, en otras palabras, no está ya al servicio de la ciencia pero que esta como base para la creación del lenguaje científico. (Verano, 2004, p. 169).

En palabras de Senior (2001), afirma que fue extraordinario el despliegue del conocimiento matemático en el siglo XIX a través de la inventiva y la genialidad de hombres como Fourier, Gauss, Hamilton, Grassmann, Peirce entre otros; en este proceso el concepto clave fue rigor. La búsqueda a la solución de los problemas matemáticos y a las exploraciones de las ciencias empíricas, llevaron a reconstruir y replantear bases para alcanzar la rigurosidad.

Entre tanto, Senior (2001), evidencia que la “idea formalista se extendió en la Filosofía de la Ciencia hasta abarcar las teorías de las ciencias empíricas o fácticas, especialmente con el Circulo de Viena y demás grupos, que asumieron el positivismo lógico y la visión instrumentalista” (p. 17). Dicha arquitectura permite la construcción de conocimiento derivado de las teorías que se han consolidado en el siglo XX, procedentes del profundo análisis de la teoría no euclidianas. La relación entre matemáticos, filósofos y lógicos conlleva a una controversia argumentada, fundante de la cadena de relación que con el rigor necesario permite plantear los fundamentos de una teoría que trasciende en el tiempo, que puede desvanecer una teoría, fortalecer a otra o formular una diferente con el rigor científico necesario.

4. Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI

A través de este artículo se discute acerca de cómo la “Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI”, conlleva a identificar aspectos históricos en relación a algunos científicos que han mostrado un vivo interés por la Filosofía de la Ciencia y otros como Galileo Galilei, Isaac Newton y Albert Einstein, han hecho importantes contribuciones. Numerosos científicos, sin embargo, se han dado por satisfechos dejando la Filosofía de la Ciencia a los filósofos, y han preferido seguir haciendo ciencia en vez de dedicar más tiempo a considerar cómo se hace la ciencia.

Antecedentes de las tendencias epistemológicas recientes

Entre los filósofos se encuentran del mundo occidental, anteriores al siglo XX y se destacan entre otros: Platón, Aristóteles, Epicuro, Arquímedes, Boecio, Alcuino, Averroes, Nicolás de Oresme, Santo Tomas de Aquino, Jean Buridan, Leonardo da Vinci, Raimundo Lulio, Francis Bacon, René Descartes, John Locke, David Hume, Emmanuel Kant, John Stuart Mill, y otros que han dedicado su sabiduría a configurar la Filosofía de la Ciencia.

La Filosofía de la Ciencia fue denominada así en la formación del Círculo de Viena⁴, a principios del siglo XX. En la misma época, la ciencia vivió una gran transformación a raíz de la teoría de la relatividad y de la mecánica cuántica. Entre los filósofos de la ciencia más conocidos del siglo XX figuran Karl R. Popper⁵ y Thomas Kuhn, Paul Feyerabend⁶, Imre Lakatos⁷, Ilya Prigogine, entre otros. A partir de la obra del norteamericano Thomas Kuhn (1922-1996): *Estructura de las revoluciones científicas* (1962), se dio un cambio en la perspectiva y se empezaron a tener en cuenta los aspectos históricos, sociológicos y culturales de la ciencia.

Kuhn (1962) en su obra: *La estructura de las revoluciones científicas*, dedica espacio a conceptos como verdad o conocimiento, y presenta la ciencia bajo un enfoque histórico y sociológico. Para Thomas Kuhn, la comunidad científica es la que permite el avance de la ciencia a través de teorías, “llamadas paradigmas o conquistas científicas universalmente aceptadas que durante un tiempo determinado brindan un modelo de problemas y soluciones aceptables para aquellos que trabajan en un campo de investigación” (Suarez, 2003, p. 34).

⁴ Fue un movimiento neopositivista que seguía algunas de las ideas planteadas por Comte. Dentro de los filósofos que sobresalieron de este grupo se encuentran: Moritz Schlick, Otto Neurath, Hans Hahn y R. Carnap.

⁵ Es claro que la investigación toma como punto de partida los problemas. Para investigar hay que plantear hipótesis que sirvan como intentos de solución. Una vez formuladas hay que comprobar dichas hipótesis y extraer consecuencias para ver si se cumplen o no. Si se cumplen confirman la teoría, y si no se cumplen la desmienten o falsean. Así, para una teoría sea aceptada como verdad científica tiene que poderse refutar, es decir, permitir su falsación a través de los hechos.

⁶ Llama la atención acerca de la imposibilidad de que haya un método capaz de garantizar el desarrollo del pensamiento científico. Por el contrario, cada vez que avanza una ciencia se violenta el método utilizado y se descuida todo tipo de reglas metodológicas (Suarez, 2003). Y Asensi-Artiga y Parra-Pujante (2002), indica que, por diversas razones, la historia de la ciencia se convirtió para Feyerabend en un ingrediente esencial de la Filosofía de la Ciencia. Feyerabend advirtió que las reglas de referencia de la ciencia son violadas por los propios científicos, en oposición a las tesis empiristas oficiales. Frente a Popper creía que no hay modo de delimitar, o demarcar – en terminología popperiana– la ciencia de lo que no lo es.

⁷ Intentó adaptar el sistema de Popper (el Falsacionismo) a la nueva situación creada por Kuhn (Revolución Científica). Su intención era realizar una reconstrucción racional de la historia de la ciencia, mostrando que ésta progresaba de modo racional. La historia de la ciencia muestra que ésta no avanza sólo falseando teorías con hechos, hay que tener en cuenta la competencia entre teorías y la confirmación de teorías. Por ello sustituye el falsacionismo ingenuo de Popper por un falsacionismo sofisticado. En la realidad la ciencia no evalúa una teoría aislada, sino un conjunto de ellas que conforman lo que Lakatos llama programa de investigación científica. Un programa de investigación se rechaza por completo cuando se disponga de un sustituto superior, que explique todo lo que explicaba el anterior más otros hechos adicionales.

En perspectiva de Asensi-Artiga y Parra-Pujante (2002), las teorías dominantes bajo las que trabajan los científicos conforman lo que Kuhn⁸ llama paradigma. La ciencia normal es el estado habitual de la ciencia, el científico no busca criticar el paradigma, sino que lo da por asumido y busca la ampliación del mismo. Y señala que:

Kuhn utilizó la palabra paradigma por primera vez en 1959, en una conferencia sobre 'la tensión esencial', es decir, sobre los aspectos convergentes y divergentes de la empresa científica, que garantizan, respectivamente, la coherencia de lo que luego llamaría sus períodos de ciencia normal y los cambios conceptuales radicales que más tarde caracterizaría como revoluciones científicas. (p. 9).

Si el número o la importancia de problemas no resueltos dentro de un gran paradigma, que puede sobrevenir una crisis y cuestionarse la validez del mismo. Entonces la ciencia pasa al estado de ciencia extraordinaria o ciencia revolucionaria en el que los científicos ensayan teorías nuevas. Si se acepta un nuevo paradigma que sustituya al antiguo se ha producido una revolución científica.

La teoría del conocimiento a finales del siglo XX y comienzos del XXI

Con el auge de las ciencias y la especialización de las mismas, también surgieron pensamientos que controvirtieron dicha linealidad y profundidad aparente en el conocimiento científico. Según Verano (2004), así "se descubrió que había una serie de mini ciencias aisladas, que poco o nada tenían que decirse unas a otras. Por eso, el conocimiento, como un hecho tan especializado y profundo, era carente de sentido" (p. 204).

En esta misma dirección, surge el planteamiento de un conocimiento más abarcador, que tenga en cuenta no solo el punto de vista particular y específico, sino que ofrezca una mirada holística, especialmente sobre toda la vida humana. Este planteamiento ha tenido diferentes denominaciones, dependiendo del interés que se quiera plantear y de acuerdo con los adeptos o detractores que estén al frente en su momento. Sin embargo:

Independientemente del término que se acuñe, hay detrás de todos esos esfuerzos una revaloración del conocimiento y un llamado de atención para centrarnos en problemas generales que nos están afectando a todos de modo que el conocimiento que se genere sea realmente significativo para la vida de todos al mismo tiempo tenga criterios muchos más amplios y sean aplicables a diferentes contextos. (Verano; 2004, p. 204).

Lo característico de la epistemología en la posmodernidad es la confrontación a la racionalidad; no obstante, hay que entender cuál es el sentido de la confrontación y es Foucault quien intenta analizar las prácticas discursivas o lenguaje serio que revela el conocimiento en su génesis e historia. Es como una arqueología del conocimiento tomando de Nietzsche el método genealógico y de

⁸ Se encuentra con una concepción de la ciencia como una actividad completamente racional y controlada (representada en aquellos años por el círculo de Viena). Kuhn, por el contrario, entiende la ciencia como una actividad concreta que se ha venido dando a lo largo de los siglos y que en cada época histórica presenta peculiaridades y características propias. En La estructura de las revoluciones científicas (1962), Kuhn señala las siguientes fases en el desarrollo de la ciencia: 1. Establecimiento de un paradigma, 2. Ciencia normal, 3. Crisis, 4. Revolución científica, 5. Establecimiento de un nuevo paradigma. En esta concepción la noción de paradigma resulta fundamental. Kuhn define paradigma de la siguiente manera: "Considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica".

Marx el análisis de la ideología. El movimiento filosófico más importante durante el periodo en el que Foucault estudiaba en París era la fenomenología, enseñada por Husserl en lo referente al formalismo y al intuicionismo. En perspectiva de Bojacá (2000), afirma que:

El post-estructuralismo y la deconstrucción pueden ser formulaciones teoréticas de la post-modernidad; por el contrario, la modernidad que surge de la Ilustración trata de describir el mundo en términos racionales, empíricos y objetivos. La modernidad asume que existe una verdad oculta que puede ser develada por el hombre; el post-modernismo desconfía de esta racionalidad; no presenta medios para evaluar los juicios de verdad, la moralidad, la experiencia estética o la objetividad. (p. 194).

En Filosofía de la Ciencia se conoce a veces como estructuralismo, el programa de reconstrucción de las teorías físicas propuesto por Sneed en 1971 como una síntesis del aparato formal de Suppes, del racionalismo crítico y del positivismo lógico con la corriente historicista de la ciencia. Así, la epistemología en los inicios del Siglo XXI, toma nuevos cauces y modulaciones que no pueden ser desconocidos por el filósofo so penas de quedar relegado en la Historia del pensamiento.

5. Planteamientos de Padrón en “Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI”

En la investigación desarrollada por Padrón (2007), se visualizan dos hipótesis: la primera en dirección a presentar la estructura diacrónica de la investigación científica y la existencia de enfoques epistemológicos que generan el surgimiento de las tendencias históricas y sus variaciones. El autor a través de sus disertaciones de largo aliento para la epistemología aborda dos periodos de trabajo el primero entre 1920 y 1990, el segundo de 1990 a 2006. A la vista del lector, es evidente, como novedad la discusión y explicación de las tendencias epistemológicas recientes, al igual que profundiza en la aplicabilidad de la epistemología a la práctica cotidiana de la investigación. “Por ello, y rememorando el universalismo del renacimiento, la filosofía del s. XXI deberá incluir en su bagaje el conocimiento científico o no será filosofía, es decir, amor a la sabiduría” (Azcárraga, 2002, p. 28).

Es necesario hacer la distinción entre la visión o tendencia Estructuralista y Posestructuralista, frente a la “Concepción Estructural de las teorías científicas”. Pero es necesario aclarar que aunque el término “Estructuralismo” como tal es aplicable a diversos campos de la ciencia, como por ejemplo la matemática, la tendencia francesa representada por Claude Lévi Strauss (1908-2009), Jacques Laçan (1901-1981), Louis Althusser (1918-1990), Gilles Deleuze (1925-1995), Michel Foucault (1926-1984), Roland Barthes (1915-1980), Jacques Derrida (1930-2004), Maurice Godelier (1934-) y Pierre Bordieu (1930-2002); sus debates se desarrollan en campos de las Ciencias Humanas y Sociales (Antropología Historia, Sociología, Filosofía, Crítica Literaria y Psicoanálisis). Su nombre se debe a su punto de partida reconstructivo. Aparece en los años sesenta del siglo XX como una recuperación crítica ante el derrumbe del paradigma de comprensión del “hombre” en la sociedad occidental (Ochoa, 2008, p. 67 citado por Bastidas, 2010, p. 86).

Para estos autores, lo trascendental no se encuentra ni en la experiencia, ni en el sujeto en sí mismo (éste es marginado de la operación analítica); donde

toda conclusión de las sociedades tiene que ver con una estructura social que determina, a mayor o menor grado, lo que un individuo (o un grupo de individuos) puede pensar, saber, decir y conocer.

Por su parte los posestructuralistas, tienen una visión moderada en sus explicaciones en tanto que asumen la existencia de estructuras que se yuxtaponen unas con otras produciendo el marco en el que los individuos se mueven, sin que se reduzcan en todo a ellas. El posestructuralismo otorga mayor valor al sujeto a su hacer y decir en el acontecer histórico. Sus cuestionamientos se orientan al “cómo se forman estas estructuras”: a la intervención, los efectos y los modos de participación que tiene la estructura, los actores que en ella se encuentran e interactúan y, sobre todo, la historia como actor principal.

Ahora bien, en cuanto a la “Concepción Estructural de las teorías científicas”, el pionero de esta interpretación fue Patrick Suppes, quien propuso una concepción semántica y estructural de las teorías caracterizadas como familias de estructuras conjuntistas identificadas con los modelos de la teoría. Dentro de esta tendencia se ubican personajes como: Sneed, Stegmüller, Moulines, Balzer, entre otros, que corresponden a concepciones semánticas o modeloteóricas de la ciencia. En esta perspectiva sobre la ciencia, se ha desarrollado una interpretación meta-teórica general. Por tanto, permite abordar estudios epistemológicos y reconstrucciones de casos puntuales de la historia de la ciencia. En este contexto se han desarrollado trabajos concernientes a la organización interna de las teorías y reconstrucciones racionales, basados en herramientas formales, en especial en procedimientos de reconstrucción conjuntista; así como también, otros que se orientan a los componentes histórico-pragmáticos y a las reconstrucciones diacrónicas de las teorías científicas (Gonzalo, 2011, p. 13).

La Epistemología en el Siglo XX (1920-1990)

Toda la epistemología moderna parece arrancar de la inquietud y el legado intelectual del positivismo lógico del Círculo de Viena liderado por Moritz Schlick, llegado a la madurez en 1929. Fueron Rudolf Carnap, Otto Neurath y Hans Hahn, quienes diseñaron el programa de círculos con base a la lógica inductiva semiolvidada; el Círculo de Viena encontró eco en el Círculo de Berlín dirigido por Hans Reichenbach y en otros filósofos de diversos sitios de Europa, y la posmoderna como una reacción a esa visión racional.

El Círculo de Viena propuso un modelo de ciencia en el que ésta procede mediante generalizaciones (inducción) a partir de los datos. Propuso la idea central del Positivismo y del Neopositivismo donde la ciencia debe utilizar las teorías como instrumentos para predecir fenómenos observables y debe renunciar a buscar explicaciones. La búsqueda de explicaciones es función de la metafísica, que no es ciencia sino palabrería carente de significado. Con el progreso de la ciencia comenzó el estudio de campos que están más allá de la experiencia, como puede ser la física de altas energías o la física atómica.

En esta situación el criterio empirista de verdad condujo a muchos problemas, lo que llevó a diversas matizaciones del mismo. El verificacionismo estricto acabó siendo abandonado y sustituido por la contrastación entre proposiciones y

observaciones, lo que permite una confirmación gradualmente creciente de las teorías. El neopositivismo presenta una visión instrumentalista de la ciencia.

De acuerdo con estas ideas, los integrantes del Círculo defendieron un criterio verificacionista de significado que agrupaba los enunciados en dos clases: enunciados con sentido, que son afirmaciones que pueden comprobarse empíricamente si son verdaderas o falsas y enunciados sin sentido, que son expuestos mal contruidos cuya verdad o falsedad no puede comprobarse empíricamente. Basándose en este criterio, el Círculo fue fuertemente anti metafísico y anti teológico.

Posterior al Círculo de Viena, surge los postulados de Popper (1902-1994) a través de una corriente epistemológica denominada: el Falsacionismo, refutacionismo o principio de falsabilidad. Posteriormente, Thomas Kuhn (1922-1996) en su obra: *La estructura de las revoluciones científicas*, dio un cambio en la perspectiva, y de allí, se empezó a tener en cuenta los aspectos históricos, sociológicos y culturales de la ciencia. El Falsacionismo sofisticado implementado por Imre Lakatos (1922-1974), quien intentó adaptar el sistema de Popper (el Falsacionismo) a la nueva situación creada por Kuhn (Revolución Científica) y Paul K. Feyerabend (1924-1994), afirmaron que una metodología científica universalmente válida es un contrasentido, que no pueden dictarse normas a la ciencia para su desarrollo. En la Tabla 4 se evidencia un análisis de los planteamientos de estos tres autores.

Tabla 4. *La Ciencia como producto de la lógica y la razón, posterior al Círculo de Viena*

Propuesta	Breve Descripción
El Falsacionismo	<p>El Falsacionismo, refutacionismo o principio de falsabilidad es una corriente epistemológica fundada por el filósofo austriaco Karl Popper (1902-1994). Para Popper, contrastar una teoría significa intentar refutarla mediante un contraejemplo. Si no es posible refutarla, dicha teoría queda corroborada, pudiendo ser aceptada provisionalmente, pero nunca verificada.</p> <p>Popper tuvo en sus comienzos mucha relación con los integrantes del Círculo de Viena, desde su primera obra «La lógica de la investigación científica» (1934) mediante la que se mostró muy crítico. Sin embargo, este trabajo tuvo muy poca difusión durante años, y no fue hasta principios de la década de los sesenta cuando Popper comenzó a ser conocido y valorado.</p> <p>Frente al neopositivismo, Popper calificó su postura de racionalismo crítico. A diferencia del Círculo de Viena, para Popper la ciencia no es capaz de verificar si una hipótesis es cierta, pero sí puede demostrar si es falsa. Aunque Popper era realista no aceptaba la certeza, es decir, nunca se puede saber cuándo nuestro conocimiento es cierto.</p>

Paradigmas

Hasta la década de los sesenta habían prevalecido las explicaciones lógicas de la ciencia. A partir de la obra del norteamericano Thomas Kuhn (1922-1996) con la estructura de las revoluciones científicas hubo un cambio en la perspectiva y se empezaron a tener en cuenta los aspectos históricos, sociológicos y culturales de la ciencia.

Según Kuhn la estructura de las revoluciones científicas se puede clasificar de descriptiva. Apenas dedica espacio a conceptos como verdad o conocimiento, y presenta la ciencia bajo un enfoque histórico y sociológico. Las teorías dominantes bajo las que trabajan los científicos conforman lo que Kuhn llama paradigma. La ciencia normal es el estado habitual de la ciencia, el científico no busca criticar el paradigma, sino que lo da por asumido y busca la ampliación del mismo.

Si el número o la importancia de problemas no resueltos dentro de un paradigma, es muy grande, puede sobrevenir una crisis y cuestionarse la validez del paradigma. Entonces, la ciencia pasa al estado de ciencia extraordinaria o ciencia revolucionaria en el que los científicos ensayan teorías nuevas. Si se acepta un nuevo paradigma que sustituya al antiguo se ha producido una Revolución Científica.

Programas de
Investigación Científica

Falsacionismo sofisticado. Imre Lakatos (1922-1974, Hungría) intentó adaptar el sistema de Popper (el Falsacionismo) a la nueva situación creada por Kuhn (Revolución Científica). Su intención era realizar una reconstrucción racional de la historia de la ciencia, mostrando que progresaba de modo racional.

La historia de la ciencia muestra que no avanza solo falseando teorías con hechos, hay que tener en cuenta la competencia entre teorías y la confirmación de teorías. Por ello, sustituye el falsacionismo ingenuo de Popper por un falsacionismo sofisticado.

En la realidad la ciencia no evalúa una teoría aislada, sino un conjunto de ellas que conforman lo que Lakatos llama programa de investigación científica. Un programa de investigación se rechaza por completo cuando se disponga de un sustituto superior, que explique todo lo que explicaba el anterior más otros hechos adicionales.

Lakatos reconoce que la dificultad de este esquema radica en que, en la práctica, puede costar años llevarlo a cabo, o incluso ser inaplicable en programas de investigación muy complejos.

Pluralismo metodológico

Paul K. Feyerabend (1924-1994, Austria) afirmó que una metodología científica universalmente válida es un contrasentido, que no pueden dictarse normas a la ciencia para su desarrollo.

Criticó el científicismo por ser "castillos en el aire" y como alternativa propuso un anarquismo epistemológico. Puesto que no hay conocimientos ciertos y no se sabe qué paradigmas dominarán la ciencia del futuro, descartarlos ahora supone cerrar puertas al mañana.

Fuente: elaboración del autor en base a información recabada de Valdés (2015).

Padrón (2007), inicia su estudio comenzando por el famoso Círculo de Viena, desde 1920, y avanza aproximadamente hasta la visión hermenéutica y comprensivista de la Escuela de Frankfurt y la difusión del experiencialismo de Schutz: investigación cualitativa, alrededor de 1970; pasando por intelectuales como Popper, Kuhn, Lakatos y Feyerabend con sus postulados en el siglo XX.

La Epistemología en los últimos 16 años (1990-2006)

Corresponde al segundo periodo de estudio de Padrón (2007) y pertenece a las perspectivas contemporáneas y corrientes actuales. Para avanzar en la comprensión hermenéutica de una Filosofía de la Ciencia no basta con tener una visión panorámica de lo que es filosofía y de lo que es ciencia. Tampoco es suficiente el seguimiento histórico de las opiniones y conceptos emitidos por los pensadores del pasado.

Es necesario ubicarse en el pensamiento actual de los científicos más avanzados y respetar sus conceptos sobre lo que ellos consideran como ciencia, y es inevitable entender que el dominio de la filosofía son los conceptos universales y abstractos que nunca pueden llegar a ser objeto de la ciencia. Es complejo y posiblemente, todavía falta algo más de perspectiva temporal, presentar un panorama completo de la Filosofía de la Ciencia de los últimos treinta o treinta y cinco años.

En la actualidad existen varios enfoques, pero teniendo en mente que, dentro de pocos años, algunas de las corrientes mencionadas pueden haber pasado al museo de las ideas de la ciencia; es decir, que se han desarrollado teorías más potentes, de acuerdo a las exigencias de las nuevas visiones tecno-científicas. Así como anteriormente se podía hablar de "el método" de la ciencia, el gran desarrollo de muchas disciplinas científicas ha hecho que los filósofos de la ciencia comiencen a hablar de "los métodos", ya que no es posible identificar un método único y universalmente válido.

La perspectiva de Padrón (2007), acerca la expresión "nuevas epistemologías" no es en absoluto una expresión técnica, sino divulgativa, tal vez un tanto retórica; quizá nacida más de los deseos de impactar acerca de novedades paradigmáticas supuestamente revolucionarias que de la necesidad de análisis

críticos. Desde la década de los 90, aproximadamente, hasta hoy en día, dentro de los enfoques racionalista-idealista y empirista-idealista se han perfilado algunas nuevas epistemologías que constituyen el desarrollo de ciertos rasgos temático-problemáticos presentes desde las épocas anteriores. Se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Las epistemologías subjetivistas (racionalismo y empirismo idealistas)

Epistemología	Breve Descripción
Contextualista	Es una contraposición importante al internalismo y al innatismo (Popper había dicho: “el 99.9% del conocimiento de un organismo es heredado o innato y sólo una décima parte consiste en modificaciones de dicho conocimiento innato” 1982, p. 74), al mismo tiempo que intenta resolver algunos problemas centrales planteados desde el escepticismo gnoseológico (lo que para unos puede ser verdadero, para otros puede ser falso). Es por eso que, la epistemología contextualista es frecuentemente manejada en relación con el escepticismo y con el externalismo.
Feminista	Aun hoy en día esta epistemología luce como un movimiento poco sistematizado, a pesar de la impresionante difusión de trabajos y la asombrosa cantidad de centros académicos dedicados. Tal vez esto se deba a que los “estudios de la mujer” (<i>women’s studies</i>) se han planteado desde una óptica sumamente general, muy abarcante (feminismo, tendencias o corrientes feministas) que aborda prácticamente todas las áreas de la vida humana y no tan siquiera, en específico, la filosofía ni mucho menos la teoría de la ciencia. Es ampliamente conocida, sin embargo, la expresión Epistemología Feminista, tanto en el sentido anglosajón (en cuanto “gnoseología” feminista, que resulta más abundante), como en el otro sentido de meta-teoría, adoptado en este trabajo.
Social	Aunque algunos de sus gérmenes, e incluso la expresión, se remontan a la década de los ’70, es desde los albores de los ’90 cuando llega a convertirse en movimiento sistemático, organizado, en especial a raíz de la fundación de la revista <i>Social Epistemology</i> . En una de sus vertientes la Epistemología Social prolonga y desarrolla las tesis socio-historicistas de Kuhn, en general, postulando que los procesos científicos se ven estrictamente afectados por las relaciones sociales y por los hechos culturales.

Otras epistemologías
subjetivistas

Una de ellas es la llamada “Etnoepistemología” (*Ethnoepistemology*), asociada al enfoque empirista-subjetivista y al paradigma de los tratamientos etnográficos en general (cultural-focales, cultural-regionales), con fuertes raíces en la antropología de comienzos de siglo.

Está también la *Epistemología Constructivista*, conectada unas veces con el constructivismo social del *programa empírico del relativismo* y con el relativismo ontológico de la escuela francesa (Woolgar 1988), otras veces con la llamada *new age philosophy* y con el posmodernismo (constructivismo idealista extremo y antirracionalismo: la razón ha muerto, cualquier sueño es realidad y viceversa, etc.) y otras veces con las mismas tesis ya planteadas dentro del racionalismo realista, al cual se le ignora (el conocimiento es construcción cognitiva, las teorías no tienen por qué ser espejos exactos del mundo, etc., lo cual conduce a un constructivismo trivial).

Fuente: elaboración del autor en base a información recabada de Padrón (2007).

En la Tabla 6 se presentan las epistemologías empiristas realistas, en las que se agrupan aquellas nuevas epistemologías surgidas en las décadas recientes; diversas de ellas con raíces lejanas en el pasado, caracterizadas por una visión empirista, inductivista, analítica y objetivista, bajo la tradición del paradigma neopositivista del Círculo de Viena.

Tabla 6. *Las epistemologías empiristas realistas*

Epistemología	Breve Descripción
Testimonial	Es llamada también “epistemología del testimonio” (<i>testimony epistemology, epistemology of testimony</i>) y, para muchos, está incluida en la <i>epistemología social</i> (Fuller, 2002). Surge dentro del problema de las fuentes del conocimiento y de la justificación del mismo, y desarrolla las condiciones bajo las cuales el conocimiento en general, incluyendo el científico, resulta válido no a partir de las propias construcciones del agente, sino de los procesos de transmisión desde otras personas.
Probabilística o bayesiana	Tiene sus raíces en el mismo Thomas Bayes, del siglo XVIII, y se desarrolló a mediados del siglo XX, en los últimos años se ha fortalecido como tendencia epistemológica. La Epistemología Probabilística se orientó a la justificación de la inducción, tanto en el sentido de un aparato formal para la lógica inductiva (lo cual había sido una de las máximas aspiraciones del Círculo de Viena, en especial de Rudolph Carnap) como en el sentido de una prueba pragmática de la racionalidad epistémica (<i>self-defeat test</i>), ampliando las leyes que justifican la deducción de modo que también justifiquen la inducción.

Epistemología de la percepción

El enfoque empirista realista (y los enfoques empiristas en general) están en la obligación de justificar la validez de los datos de los sentidos en contacto con la realidad (validez de la *experiencia*). Por tanto, nada más urgente que una epistemología de la percepción, es decir, una meta-teoría que justifique los procesos científicos alimentados por fuentes perceptuales. De allí la importancia que tiene en la producción científica actual al desarrollo de una epistemología de la percepción.

Fuente: elaboración del autor en base a información recabada de Padrón (2007).

En las epistemologías racionalistas-realistas, Padrón (2007) afirma que:

Surgen en el seno del enfoque de las ciencias de los objetos calculables o pensables, caracterizadas por las convicciones de que es la razón la fuente genuina de la producción de conocimientos; de que, sin pensar en cómo podría ser la realidad en sí misma, la función de la ciencia es construir modelos que imiten su funcionamiento y de que no es necesaria la posibilidad de observar los hechos, sino que basta con poder imaginar (calcular) su estructura interna, mediante el doble recurso iterativo del ensayo y error (hipótesis₁ → falsación₁, → hipótesis₂ → falsación₂... , → hipótesis_n → falsación_n).

El análisis presentado por Padrón (2007), de su segundo periodo de investigación, conlleva a la visibilización de las tendencias por las corrientes epistemológicas recientes y que las agrupa entre 1990 y 2006, que a propósito se fortalecen en la década de 2006 a 2016. En la Tabla 7 se resume las epistemologías racionalistas-realistas.

Tabla 7. *Epistemologías racionalistas-realistas*

Epistemología	Breve Descripción
Evolucionista	Esta naturalización de la epistemología nace en el seno de una visión empirista-realista y fue también recogida y reinterpretada, a su modo, por los enfoques subjetivistas (por ejemplo, la epistemología feminista, la etnoepistemología, las versiones idealistas de la Epistemología Social.
Cognitiva	En realidad, es esta visión naturalizada del conocimiento científico, dentro del enfoque racionalista-realista, lo que conduce directamente a una Epistemología Cognitiva, mediante un puente de continuidad y estrecha vinculación. Entre las respuestas más recientes de la actual Epistemología Cognitiva al problema del conocimiento científico, es representativo el trabajo de Gooding, Gorman, Kincannon y Tweney (2005).

Fuente: elaboración del autor en base a información recabada de Padrón (2007).

En la parte final del artículo: “Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI”, presenta Padrón (2007) los problemas y debates de las epistemologías recientes: el problema de la justificación y el de las Ciencias

Sociales. Que aun ha quedado pendiente de abordar temas como el método, los fines y metas de las ciencias, el determinismo e indeterminismo. El objetivo de la disertación es de carácter explicativo entre 1920 y 2006 y no de índole estrictamente histórico o descriptivo en el periodo en mención.

5. Conclusiones

En la disertación del surgimiento de las teorías no euclidianas y su influencia en la Filosofía de la Ciencia del siglo XX, es evidente y guarda relación connatural al progreso sistemático de la Filosofía, la Matemática y a renglón seguido de la Ciencia. Quienes presentan las teorías no euclidianas que debaten los planteamientos de Euclides, conducen a la generación de conocimiento en la Filosofía, la Matemática y la Ciencia y el siglo XX es el culmen de un desarrollo próspero.

Al rescatar los aportes de las teorías no euclidianas a la Filosofía de la Ciencia, desde Saccheri siglo XVII, pasando por la fortaleza del XIX con Bolyai, Gauss, entre otros que irrumpen de manera definitiva con los postulados de Euclides y se consolida en el siglo XX, considerando un periodo maduro en la construcción de Ciencia, Filosofía y avances en la Matemática. Beneficiada la Filosofía de la Ciencia, dado que las teorías no euclidianas permitieron avanzar en su desarrollo y consolidación como disciplina autónoma, capaz de aportar a la investigación científica desde los métodos y sus técnicas.

Si bien es cierto que podemos afirmar que una visión unívoca del conocimiento es viciosa y no se debe patrocinar; también el caso contrario exige que el hombre se interrogue. Hoy el ser humano está, ante una pluralidad tan amplia que en la mayoría de los casos el conocimiento ha quedado a la deriva y aún se podría decir que, se ha llegado a momentos en los cuales se ha considerado un terreno de nadie o un terreno desconocido.

En la disertación de la hermenéutica de Padrón (2007), se infiere que la proliferación de las ciencias, tendencias recientes de la epistemología y el avance vertiginoso del saber tecnológico, han dado paso al mayor número de teorías que se ha tenido en cualquier época de la historia del pensamiento humano. Esto, de una parte, es auténtico porque implica un enriquecimiento del saber científico con diversos puntos de vista y diferentes concepciones del mundo y de la vida, lo que nos exige una apertura de pensamiento y una aceptación de la pluralidad.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Asensi-Artiga, V. y Parra-Pujante, A. (2002). El Método Científico y la Nueva Filosofía de la Ciencia. *Anales de Documentación*, (5), 9-19.
- Azcárraga, J. (2002). Ciencia y Filosofía. *Revista Método*, 40-46. Recuperado de <http://ific.uv.es/~mathepth/es/articulos/pdf/CienciaFilosofia.pdf>
- Bojacá, J. (2000). *ZYX La lengua filosófica Universal*. Colombia: Edición A & C Diseñadores Ltda.

- Kuhn, T. (1975). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: FCE.
- Lakatos, I. (1982). *La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales* (2ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Revista Cinta de Moebio*, 28, 1-28.
- Suarez, M. (2003). *Pienso... Filosofía y su Historia II*. (1ª ed). Bogotá: Editorial Voluntad.
- Senior, J. (2001). El surgimiento de las teorías no euclidianas y su influencia en la filosofía de la ciencia del siglo XX. *La Colombiana de Filosofía de la ciencia*, 2(4-52002), 45-63.
- Verano, G. (2004). *Pienso... Filosofía y su Historia I* (1ª ed.). Bogotá: Editorial Voluntad.
- Valdés, O. (2015). *Filosofía de la Ciencia*. Memorias de clase.

Criteria

Cronistas, Historia y Mitología*

Fecha de recepción: 23/05/2016
Fecha de revisión: 14/03/2016
Fecha de aprobación: 30/09/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Granda, O. (2016). Cronistas, Historia y Mitología. *Revista Criterios*, 23(1), 231-248.

Oswaldo Granda Paz*✉

Resumen

En este trabajo se hace un recorrido cronológico sobre la presencia de lo mítico en las primeras crónicas durante la conquista y la colonia americana. Se plantea la presencia de elementos imagológicos que van construyendo la visión de la otredad del indio americano. Se relievra los aspectos más visibles en cuanto a la forma como aparecen los cronistas y las obras más divulgadas, que son en suma, las que construyen para los años posteriores la imagen y los soportes de las culturas originarias americanas, sobre las cuales se desarrollan en buena medida, las acepciones y la visión del otro en la época contemporánea. La metodología se basó en la aplicación de la Literatura Comparada y se presentan conclusiones preliminares dado que se trata de una introducción a una recopilación sistemática de estas obras epocales.

Palabras clave: Andes, cronistas, etnoliteratura, indígenas, mitología.

Chroniclers, History and Mythology

Abstract

A chronological tour is made in this work about the presence of the mythical in the first chronicles during the conquest and the American colony. The presence of imaginary elements that are constructing the vision of the otherness of the American Indian is posed. It highlights the most visible aspects of the way in which the chroniclers and the most publicized works appear, which are, in short, those that build for the years after the image and the supports of the original American cultures, on which they are developed, to a large extent, the meanings and the vision of the other in contemporary times. The methodology was based on comparative literature. Preliminary conclusions are presented, since this is an introduction to a systematic compilation of these period works.

Key words: Andes, chroniclers, ethno literature, indigenous, mythology.

*Artículo de Revisión de Tema. Hace parte de la realización del estado del arte sobre la mitología en los Andes Septentrionales a través de un estudio comparativo de las obras de los primeros cronistas de la Conquista y la Colonia.

*✉ Magíster en Etnoliteratura. Docente de la Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: osgranda@udenar.edu.co

Cronistas, História e Mitologia.

Resumo

Neste trabalho faz-se um tour cronológico sobre a presença do mítico nas primeiras crônicas durante a conquista e a colônia americana. É colocada a presença de elementos imaginários que estão construindo a visão da alteridade do índio americano. Destaca os aspectos mais visíveis do modo como aparecem os cronistas e as obras mais publicadas, que são, em suma, aquelas que se erguem para os anos posteriores à imagem e aos suportes das culturas americanas originais, sobre as quais se desenvolvem, em grande medida, os significados e a visão do outro nos tempos contemporâneos. A metodologia foi baseada em literatura comparada. Uma vez que se trata de uma introdução a uma compilação sistemática destas obras de período, conclusões preliminares são apresentadas.

Palavras-chave: Andes, cronistas, etnoliteratura, indígenas, mitologia.

1. Introducción

Cuando los cronistas españoles de la conquista del Nuevo Mundo narraron los aspectos míticos que encontraban entre los pueblos americanos, se enfrentaban a un problema en su discurso y es que las novedades que recibían o que les eran comunicadas por los pueblos indígenas no estaban en su conocimiento y por eso partían de su imaginario, es decir, de lo que sabían de los pueblos alteriores referidos en su cultura.

Debieron hacer analogías para aproximarse a la descripción de unas “religiones” o formas de pensamiento diferentes, su interpretación, no podía ser de otra manera, partía de su propia visión del mundo.

De esta manera llevaron a sus textos figuras heroicas, míticas, diabólicas o, simplemente presentes en la naturaleza, bajo el precepto de lo exótico y bárbaro. Fue esta la forma de incorporarlo a su historia, a través del tamiz de su historia, su mitología y su religión, filtros que llevaron a mirar todo el pensamiento “mítico” americano bajo preceptos de demonología, salvajismo y otredad.

Veremos de manera antológica las obras y cronistas que bajan por la costa sudamericana y por los Andes, y en ese grupo destacaremos especialmente a Cieza de León, Polo de Ondegardo y Molina, pero también la figura del primer cronista y dibujante andino Felipe Guamán Poma de Ayala.

2. Metodología

Haremos un recorrido por las principales crónicas, la mayor parte de ellas se convierten en documentos etnográficos y algunas veces ficcionales. Si bien todas las crónicas que se conocen pueden estar interrelacionadas y contener cruce de información, se trata de insistir en algunos aspectos del orden etnoliterario que permitan en futuros estudios realzar y develar hasta qué punto la mitología occidental y la religiosidad de los cronistas creó un imaginario y una imagología del mundo prehispánico descontextualizado. Nos centraremos, por ahora, en el nivel de descripción ofrecido sobre el “otro” que se hace en estos textos y que,

en primera instancia, permite plantear la necesidad de profundizar en estudios de mitología comparada.

Este trabajo se centra especialmente en lo literario e histórico, dejando el segundo nivel, de interpretación, para un posterior momento. Se presenta en la cartografía andina el derrotero histórico de manera cronológica de estas narraciones.

3. Los cronistas y sus crónicas

En el año 1525 Francisco Pizarro abandonado a su suerte decidió pasarse, con sus doce acompañantes, de la isla del Gallo a una isleta más pequeña que llamaría Gorgona, hacía poco, el resto de su tripulación lo había abandonado por considerar temeraria y absurda la conquista que se proponía. Meses atrás en su intento por penetrar en la costa de los manglares los indígenas lo habían repelido tenazmente hiriéndolo de flecha.

En Gorgona se mantuvieron comiendo cangrejos de tierra y mar, culebras grandes y lo poco que pescaban, hasta cuando llegó Almagro con su navío y varia gente dispuesta a seguirlos. Entraron por la costa de Atacamez y en Pohechos, Pedro Candia fue enviado a tierra a hacer un reconocimiento, regresó sorprendido dando noticia de la gran riqueza ostentada en la casa del rey de esos parajes. Estaban en Tumbes, nación muy rica. Allí Pizarro dejó dos hombres para que aprendiesen la lengua y los secretos de la tierra y se volvió a Panamá por más ayuda.

La empresa de Pizarro se registró por varios cronistas como testimonio de la penetración española por la costa pacífica sudamericana. De igual modo, se consignó las empresas que desde el Caribe llevaron a otro grupo de españoles a tierras tayronas y atravesando el río Magdalena hasta el país Muisca.

Sobre estas gestas escribieron conquistadores, gobernantes, cronistas, soldados, frailes y más tarde historiadores que retomaron además de las crónicas de los protagonistas, informes y relaciones en los archivos reales. Hubo crónicas hechas por encargo y otras por voluntad propia, dichos autores asentaron a su paso lo que veían y les contaban los indios. De otro lado, la memoria de los señores ingas, capac, zipas, quitus y los nobles de los pueblos que permanecían regados a lado y lado de la cordillera andina, se quebrantaba para siempre.

Desde la llegada de Pizarro, Almagro, Quezada, Benalcázar, Andagoya, Federmann y otros más, con sus cientos de soldados y esclavos, empezaron a circular las noticias de las maravillosas riquezas del Perú y se difundieron leyendas como la del Dorado y la de las Amazonas.

El primer europeo que pisó tierras peruanas es, como hemos visto, Pedro Candia, soldado de origen griego encargado de la artillería, que por orden de Pizarro desembarcó en Tumbes y al parecer escribió una relación que conocieron Alonso Briceño y Bartolomé Ruiz (Porrás Barrenechea, 1967). Le siguen en orden cronológico, la relación de servicios que hace el mismo Francisco Pizarro por 1526 y la relación que Juan de Sámano redacta a mediados de 1527, la probanza de los 13 de la Isla del Gallo y la probanza de Almagro de 1528 y 1531.

También el conquistador Pascual de Andagoya, menos célebre, compañero de Vasco Núñez de Balboa en el descubrimiento del Mar del Sur, estuvo disputándose algunos territorios en la provincia de Popayán donde había fundado la ciudad de Buenaventura, escribió *Relación de los sucesos de Pedrarias Dávila en las Provincias de Tierra Firme e Castilla del Oro y de lo ocurrido en la Mar del Sur y costas del Perú y Nicaragua*, allí recoge importantes datos etnográficos e históricos.

Con Pizarro abocaron la captura y prisión de Atawallpa, entre otros, el religioso Miguel de Estete, autor de la primera obra en la que se consigna las creencias de los pueblos incas y se habla sobre sus lujos, el texto fue conocido por Francisco de Jerez secretario de Pizarro que lo incluyó en su *Historia del Perú*. Estete estuvo en el templo de Pachacamac en Cajamarca.

En abril de 1534 se editó en Sevilla la primera crónica concerniente al Perú, atribuida por Raúl Porras B., al capitán Pedro de Mena, uno de los hombres que estuvo en la toma de Cajamarca. Contiene el texto la narración del encuentro de españoles e incas, los destrozos y las crueldades que se cometieron contra los indios, como las torturas que Soto impuso al cacique Calcuchima, etc. También contiene descripciones cuasi etnográficas sobre algunas costumbres indianas.

A partir de la muerte de Atawallpa y de la dispersión de sus capitanes, el sometimiento del “imperio” Inca no tuvo mayores complicaciones que las escaramuzas propiciadas por Rumiñahui en el territorio quiteño. Desde entonces atraídos por El Dorado desfilaron innumerables gentes a través de los territorios andinos.

Después de la relación anónima o de Mena se publicó también en Sevilla la obra de Francisco de Jerez, compañero y secretario de Pizarro, uno de los hombres que regresó enfermo a Panamá donde concluyó *Relación de las conquistas del Perú*, la misma que luego llegó a manos de Juan de Sámano. Asimismo, tomó parte en la prisión y rescate de Atawallpa y por ello participó en la repartición del botín. Escribió sobre todos estos sucesos y también sobre la manera como vio al Inca en lo cual se ayuda de la relación de Estete. Como Jerez y Estete, también ocupó el cargo de secretario de Pizarro en los primeros sucesos del Perú, Pedro Sancho de la Hoz, que terminó de escribir en 1534 en Jauja su propia obra.

Agustín de Zárate llegó a estas comarcas hacia 1534 con nombramiento oficial, testigo de muchas batallas se encargó de redactar: *Historia y Descubrimiento y Conquista del Perú*, en la que aporta un vasto contenido descriptivo, datos históricos y etnográficos.

De los conquistadores del Perú, dos más, Diego de Trujillo y Pedro Pizarro componen sendas crónicas, de Trujillo es: *Relación del Descubrimiento del Reyno del Perú que hizo Diego de Trujillo en compañía del gobernador don Francisco Pizarro y otros capitanes...* y de Pizarro: *Relación del Descubrimiento y Conquista de los Reynos del Perú*.

En tanto la conquista de los Incas podía tenerse por consumada, la de los muiscas y demás grupos de los Andes septentrionales igualmente avanzó con óptimos resultados, el propio Gonzalo Jiménez de Quezada protagonista de estos hechos escribió varias obras, en la conocida como *Epítome de la Conquista del Nuevo*

Reino de Granada se encargó de narrar sus batallas y logros e ilustró sobre el carácter de los indígenas.

Para aquellos que permanecían incrédulos en la península ibérica, hubo quienes se preocuparon por describir e historiar a su modo América. Con este propósito López de Gómara termina su *Historia de Indias*, en la cual abarca las conquistas de México y Perú. Seguirán muchos, los más conocidos, los libros hechos por Cristóbal de Molina, Inca Titu Kusi Yupanki (Diego de Castro), Juan Ruiz de Arce, y Pedro Gutiérrez de Santa Clara.

Cuando ya Benalcázar había fundado Popayán, Cali y Timaná, con la expedición de Vadillo llegó, al sudoeste de lo que se llamaría Nuevo Reino de Granada, el soldado Pedro de Cieza de León que se encargó de legarnos una de las crónicas más completas difundida bajo el nombre de Crónica del Perú. Acucioso recogió aspectos que entre mito y mito corrían en la tradición indígena, una de estas historias inexplicables fue por ejemplo, la de los gigantes pobladores de Santa Elena en la costa peruana. Sucesivamente trató aspectos de la vida cotidiana, la religión, el arte, la política y las guerras intestinas que se dieron a lo largo y ancho de la cordillera. En seguida, la descripción que hace del templo Inca de Curicancha:

En esta ciudad había en muchas partes aposentos principales de los reyes Ingas, en los cuales el que sucedía en el señorío celebraba sus fiestas. Estaba asimismo en ella el magnífico y solemne templo del Sol, al cual llamaban Curicanche [Curicancha], que fue de los ricos de oro y plata que hubo en muchas partes del mundo. Lo más de la ciudad fue poblada de mitimaes, y hubo en ella grandes leyes y estatutos a su usanza y de tal manera, que por todos era entendido, así en lo tocante de sus vanidades, y templos, como en lo del gobierno. Fue la más rica que hubo en las Indias, de lo que de ellas sabemos, porque de muchos tiempos estaban en ella tesoros allegados para grandeza de los señores. Y ningún oro ni plata que en ella entraba podía salir so pena de muerte. De todas las provincias venían a tiempos los hijos de los señores a residir en esta corte con su servicio y aparato. Había gran suma de plateros, de doradores, que entendían en labrar lo que era mandado por los Ingas. Residía en su templo principal que ellos tenían su gran sacerdote a quien llamaban Vilaoma. En este templo hay casas muy buenas y torreadas cubiertas con teja. (De Cieza de León, 2005, pp. 240-241).

Cuando De Cieza llega al Cuzco era vecino de esta población el escribano y “lengua” Juan de Betanzos, que en 1542 había servido al gobernador Vaca de Castro en la información que recogiera de los quipocamayos. Betanzos al parecer llegó al Perú con Pizarro y desde entonces se dedicó a estudiar el quichua. En Cuzco se casó con la princesa inca Cuxirimay Ocllo conocida después como doña Angelina Yupanqui, hija de Yanque Yupanque, prima y elegida *pixihuarme* (esposa) de Atawallpa, y que también había sido esposa de Pizarro.

Betanzos con su matrimonio encontró acogida en la nobleza inca y por ende, gozó de magníficas fuentes de información sobre el pasado del incanato. Escribió de esta manera: *Suma y narración de los incas*, obra de capital importancia para conocer el pasado de los principales habitantes del Perú.

Benzoni, menos conocido, llega entre los primeros a las costas ecuatorianas, escribe un diario de viaje relatando su primera experiencia en tierras americanas.

Como capellán del Virrey Fernando de Torres vino al Perú Miguel Cabello de Balboa, autor de la *Miscelanea Antártica y Origen de los Indios y de los Incas del Perú*, obra prolija en datos e informaciones, contiene pasajes de la mitología incaica así como de grupos meridionales y septentrionales andinos. Cabello de Balboa se refiere al origen de los Incas y habla acerca de la aparición de Nailamp por la costa peruana.

A mediados del siglo XVI se desarrolla en toda el área andina una fuerte campaña para la extirpación de idolatrías, como resultado de esta metódica obra adelantada por los religiosos de distintas órdenes, algunos de ellos se encargarán de escribir crónicas o relaciones que describen con detalle las costumbres y ritos de los indios andinos. A este tipo de trabajos pertenecen por ejemplo las obras de Fray Juan de San Pedro, José de Arriaga, Cristóbal de Albornoz y otros.

Los frailes agustinos Juan de San Pedro y Juan del Canto fueron encargados de cristianizar la región de Huamachuco, al primero de ellos se le atribuye la *Crónica Agustina de Huamachuco* escrita hacia 1560 con el propósito de hacer conocer de los futuros misioneros, los pormenores de las creencias indígenas (De San Pedro, 1992, pp. 174-75).

Polo de Ondegardo en la crónica que bajo el título de: *Relación Acerca del Notable Daño o Notables Daños de no Guardar a los Indios sus Fueros*, escribió hacia 1571, da cuenta que solo en Cuzco había más de cuatrocientos lugares donde se hacían sacrificios como signos de adoración. Polo dedica varios capítulos a hablar sobre la tradición del origen de los Incas (Polo de Ondegardo, 1990, p. 43). Adelante, Polo mencionaba muy claramente la forma en la que los Incas se comunicaban y usaban las piedras:

En que se atestigua del poder que tenían los brujos en tiempos del incario y de las cosas que ellos adoraban.

Otro género de hechiceros, auia entre los Indios, permitidos por los Yngas en cierta manera, que son como brujos. Que toman la figura que quieren y van por el ayre en breue tiempo, mucho camino, y ven lo que passa, hablan con el demonio el cual les responde en ciertas piedras, ó en otras cosas que ellos veneran mucho. (p. 29).

Estos altares en donde se encontraban piedras son llamados osno en la relación anónima atribuida al padre Blas Valera, designación para los templos de carácter natural en los cuales se hacían algunos sacrificios.

En 1572 concluye Pedro Sarmiento de Gamboa la obra que hoy conocemos como *Historia de los Incas* que él pensó, como primera parte de una triada de libros que se proponía elaborar bajo el título de *Historia Indica*, la cual nunca llegó a finalizar. Con Sarmiento de Gamboa se tendrán párrafos en los que se recoge no solamente la historia, sino elementos de la tradición poética de los Incas:

Y luego llamó a los Incas orejones del Cuzco, sus deudos, y Topa Inga, su hijo, al cual en pocas palabras habló de esta manera: “Hijo Ya ves las muchas y grandes naciones que te dejo y sabes cuánto me han costado. Mira que seas hombre para las conservar y aumentar. Nadie alce los ojos contra tí que viva, aunque sean tus hermanos. A estos nuestros deudos te dejo, por padres para que te aconsejen. Mira por ellos y ellos te sirvan. Cuando yo sea muerto, curarás de mi cuerpo y ponerlo has en mis casas de

Patallacta. Harás mi bulto de oro en la Casa del Sol, y en todas las provincias a mi sujetas harás los sacrificios solemnes, y al fin la fiesta de Purucaya, para que vaya a descansar con mi padre el Sol”.

Y esto acabado, dicen que comenzó a cantar en un bajo y triste tono en palabras de su lengua, que en castellano suenan: “Nací como lirio en el jardín, y ansí fui criado, y como vino mi edad, envejecí, y como había de morir, así me sequé y morí” Y acabadas estas palabras, recostó la cabeza sobre una almohada y expiró, dando el ánima al diablo y habiendo vivido ciento y veinte y cinco años. (Sarmiento de Gamboa, 1942, p. 126).

En 1670 está muy avanzada la obra que se encuentra escribiendo el jesuita Blas Valera, posteriormente la leerá el Inca Garcilaso de la Vega y debido a su innegable veracidad, decide incluir párrafos enteros en sus *Comentarios Reales*. La obra atribuida a Valera fue publicada inicialmente por Marcos Jiménez de la Espada y se conoce con el nombre de *Relación de las Costumbres Antiguas de los Naturales del Perú*.

El Cuzqueño, llamaron a Cristóbal de Molina que, hacia 1575, escribió *Fábula y Ritos de los Incas*, interesante relato que ausculta los secretos de los ritos practicados en el Perú, de él tomamos ahora lo referente al mito de origen del pueblo inca.

Y para entender donde tuvieron origen sus ydolatrías; porque es así que éstos no usaron de escritura, y tenían en una casa del Sol, llamada Poquen Cancha que es junto al Cuzco, la vida de cada uno de los Yngas y de las tierras que conquistó, pintando por sus figuras en unas tablas, y qué origen tuvieron, y entre las dichas pinturas tenían así mismo pintada la fábula siguiente:

/Origen de los Incas/

En la vida de Mango Cápac que fué el primer ynca, de donde empezaron a jatarse y llamarse Hijos del Sol, y a tener principio la ydolatría y adoración del Sol; y tuvieron gran noticia del deluvio, y dizen que en él perescieron todas las jentes y todas las cosas criadas, de tal manera que las aguas suvieron sobre los más altos cerros que en el mundo avían; de suerte que no quedó cosa biva, excepto un hombre y una mujer, que quedaron en una caja de un atambor; y que al tiempo que se rrecogieron las aguas, el viento echó a estos a Tiahuanaco, que será del Cuzco más de sesenta leguas, poco más o menos; y que el hacedor de todas las cosas les mandó que allí quedasen por mitimas; y que allí, en Tiahuanaco, el Hacedor empezó a hacer las jentes y naciones que en esta tierra ay, y haziendo de barro cada nación, pintándoles los trajes y vestidos que cada uno avía de traer y tener; y los que avían de traer cavellos, con cavellos; y los que cortado, cortado el cavello; y que concluydo, a cada nación dió la lengua que avía de hablar, y los cantos que avía de cantar, y las simientes y comidas que avían de sembrar. Y acavado de pintar y hazer las dichas nasciones y bultos de barro, dió ser y ánima a cada uno por sí, así a los hombres como a las mugeres; y les mandó se sumiesen debajo de la tierra cada nación por sí, y que de allí cada nación fuese a salir a las partes y lugares que él les mandase; y así dicen que los unos salieron de cuebas, los otros de cerros, y otros de fuentes, y otros de lagunas, y otros de pies de árboles, y otros desatinos desta manera; y que por aver salido y empeçado a multiplicar de estos lugares, aver sido de allí el principio de su linaje, hizieron guacas y adoratorios estos lugares, en memoria del primero de su linaje que allí procedió, y así cada nación se viste y trae el traje con que a su waka vestían. Y dizen que el primero que de aquél lugar nació, allí se bolví a convertir en piedra; otros enalcones y cóndores, y otros animales y aves; y así son de diferentes figuras las wakas que adoran y que usan.

Otras naciones hay que dicen que cuando el diluvio se acabó, por las aguas, la jente, ecepto aquellos que, en algunos cerros, cuebas y árboles se pudieron escapar, y que éstos fueron muy poquitos, y que de allí empezaron a multiplicar; y que por aver escapádose y procedido de aquellos lugares, en memoria del primero que de allí salió, ponían ydolos de piedra, dándoles el nombre a cada waka que ellos entendían avía tenido aquél de quien se jatava proceder; y así las adoravan y ofrecían sus sacreficios de aquellas cosas que cada nación usava, no obstante que ubo algunas naciones que tuvieron noticia, antes que el ynca los sujetase, que avia un Hacedor de todas las cosas, al cual, aunque le hacían algunos sacrificios, no heran en tanta cantidad ni con tanta veneración como a sus wakas. (De Molina, 1943, pp. 7-12).

Es interesante encontrar en estas crónicas descripciones de la manera en que figuraban los incas a sus dioses. Polo de Ondegardo así como Cristóbal de Molina, reseña cómo veían los Incas plásticamente al Rayo o *Illapa* y al Trueno. A este último, lo representaban dice Polo de Ondegardo como un hombre con una honda con el poder para hacer llover y granizar. Molina (Taylor, 2000, p. 45) dice que la *waka* del trueno y el relámpago recibía el nombre de *Chuquilla Illahuapa*, que era una *waka* de figura humana y aunque no le veían el rostro lo describían con un llauto de oro, orejeras y colgantes igualmente de oro.

El Padre Antonio Borja escribe un texto que se conoce como la *Relación de Pimampiro*, lugar del que era beneficiario hacia 1577, año en que probablemente escribió su informe. Pimampiro podría decirse era la frontera entre lo serrano y lo amazónico, por este lado, más exactamente por Chapi, afirman varios cronistas entró Huayna Capac para conquistar el oriente y llegar al país que luego Pizarro llamó de la Canela y desde ahí avanzó al norte sobre los quillacingas. Borja escribe sobre las gentes de Pimampiro:

Solían ha tener los naturales de esta doctrina en los tiempos pasados los ritos y las ceremonias de sus antiguos, que adoraban al Demonio, con el cual hablaban algunos visiblemente y estos que le hablaban eran muy respetados entre los demás naturales; y tenían ciertos ídolos de piedra y de madera en cuya figura adoraban, y esto era en la figura en que aparecía a aquellos que hablaban. Todo esto se les ha quitado, excepto a los indios de Chapi. (De Borja, 1991, p. 483).

Solo cuatro siglos después se volverán a ver estas esculturas y figuras en piedra de las que habla el padre Borja, ocurrirá cuando el arqueólogo jesuita Pedro Porras (Porras, 1981, pp. 240-6) de la Universidad Católica del Ecuador confirma la presencia de lajas con relieves pertenecientes a un antiguo templo.

Para esta época se han escrito una vasta cantidad de informes dando cuenta de la situación socioeconómica de las nacientes ciudades en los Virreinos del Perú y Nueva Granada, de la Audiencia de Quito y las Capitanías existentes. Interesante por contener elementos descriptivos de las costumbres indígenas, es la *Relación del Pueblo de San Andrés de Xunxi*, Riobamba, elaborada en 1577 para el oidor general de la Real Audiencia de Quito, en la cual se consignan tradiciones con relación a la puesta de nombres, al noviazgo, el entierro, así como a los excesos en las fiestas.

Otros cronistas que dan luces sobre las creencias y ritos practicados en el Perú antiguo son: Lope de Atienza que el mismo año que Molina terminó su *Compendio Historial del Estado de los Indios del Perú*; Fray Martín de Murúa que hacia 1590

concluye *Los Orígenes de los Incas - Crónica sobre el Antiguo Perú*, en algunos de cuyos capítulos refiere las “idolatrías” que los indios hacían y los adoratorios que conservaban:

(...) no había cosa fuera de los términos comunes, a quien no atribuyesen los indios alguna deidad y reverencia, ofreciéndole sacrificios a su modo, y así adoraban la tierra fértil, que llaman CAMAC PACHA, y la tierra nunca cultivada que dicen PACHA MAMA, y en ella derramaban asua y arrojaban coca y otras cosas, rogándole que les hiciese bien, y ponían en medio de las chácaras una piedra grande, para en ella invocar a la Tierra, y le pedían les guardase las chácaras y, al tiempo que cogían frutos della, si hallaban un género de papas diferentes que las ordinarias, llamadas llallaguas, y las mazorcas de maíz y otras raíces de diferente hechura, las adoraban y hacían, como dicen comúnmente, la mocha con diversas ceremonias, y comían y bebían y bailaban alrededor de ellas...

(...) Cuando levantaban alguna casa nueva, hacían sacrificio con sebo, cuyes y coca y carneros y, cuando las cubren y acaban, las velaban de noche, bebiendo y bailando, y todo para que les sucediese bien y, yendo al paso a ver el ganado, hacían lo mismo, para que multiplicase. Los indios ovejeros adoraban a una estrella que ellos llaman urcuchillay, que dicen es un carnero de muchos colores, el cual entiende en la conservación del ganado...

(...) Los que vivían en las montañas y lugares de arboleda, adoraban una estrella, que dicen choquechinchay, que es un tigre, a cuyo cargo fingían estaban los tigres, osos, leones y también hacían reverencia a otra estrella, dicha ancochinchay y otra que llaman machacuay que predomina sobre las serpientes y las culebras, para que no les hiciesen mal y les librase de semejantes animales y peligros, porque tuvieron creído que todos los animales y aves de la tierra tenían en el cielo otro semejante suyo, a cuyo cargo estaba su generación y aumento, y así adoraban a diversas estrellas como a la chacana, topa-torca, mamanay, mirco y miqui-quiray y otras así.

Habíaseme olvidado decir que, después de la waka Viracocha y el Sol, la tercera en lugar y estimación que tenían, era la del trueno, a quien lamaban chuqiylla, catuylla e yutillapa, y fingían que es un hombre que en el cielo estaba en su voluntad el tronar, llover, granizar y todo lo demás que pertenece a la región del aire. (De Murúa, 1946, p. 282).

Al *illapa*, los Incas le llamaron posteriormente Santiago porque según cuentan Wamán Poma de Ayala y Murúa, este santo se apareció con su espada despidiendo rayos durante la conquista que los españoles hacían del Cuzco, en hechos como este tiene su comienzo la religión mestiza que todos los pueblos andinos y amazónicos hoy aceptan.

Continúa Fray Martín de Murúa, en el capítulo XXX de su obra refiriéndose a otros ritos y ceremonias que usaban los indios:

No creo que ha habido nación en el mundo de mayores agüeros, abusiones, ritos y ceremonias que estos indios, porque en todas las cosas que trataban, las tenían y para cualquier fin. Al tiempo de adorar las wakas, comúnmente inclinaban la cabeza, alzaban las manos y hablaban con ellas, significándoles sus necesidades y pidiéndoles lo que querían. Es cosa ordinaria entre ellos cuando pasan los ríos o arroyos o lagunas, beber dellos por modo de salutación, adorándolos y pidiéndoles que los dejen pasar en salvo y no los lleven y a las fuentes y manantiales lo mismo para que no los dañen, y a los lagos y pozos hondos por el mismo fin, todo con superstición.

Los indios de la sierra, cuando van de camino, tienen de costumbre echar en el camino o encrucijadas, en los cerros o en los montones de piedras, dichos apachitas, en las peñas y cuevas o en sepulturas antiguas, ojotas, plumas, coca mascada o maíz macado, pidiéndolos los dejen pasar en salvo, y les den fuerzas para su camino y descanso en él.

También usan tirarse las cejas, pestañas, y ofrecerlas al sol, a los cerros o a las apachitas, al viento, cuando hay torbellinos y tempestades, a los rayos o truenos, a las peñas, cuevas, quebradas, angosturas en veneración, pidiéndolos los dejen volver en paz. (p. 297).

Una de las obras más prestigiadas y de mayor difusión en nuestros tiempos por sus contenidos, así como por la riqueza descriptiva de las ilustraciones que el mismo autor elaboró como complemento a su escrito, es *El Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Felipe Wamán Poma de Ayala. Basado menormente en autores muy aquilatados como el mismo Fray Martín de Murúa, Cristóbal de Molina y Cabello de Balboa, entre otros, y más que todo por las informaciones levantadas en sus andanzas. Poma de Ayala demuestra un óptimo conocimiento sobre los ámbitos histórico y religioso de su pueblo. Así escribe sobre la genealogía de los Incas:

Que en esta tierra primero vivían serpientes, amaro; salvajes, zacha runa, uchuc ullco; tigres, otorongo: duendes, hapinuno; puma, leon, atoc, sorra, hozos, ucumari; luycho y uenados. Estos dichos primeros yndios Uariuiracocha los mataron y conquistaron la tierra y senorieron ellos y se entraron en este reyno de las Yndias por mandado de dios.

Esta gente Uari Uiracocha Runa perdieron la fe y esperansa de dios y la letra y mandamiento de todo perdieron y aci ellos se perdieron tambien aun que tubieron y una sonbrilla de conocimiento del criador de los hombres y del mundo y del cielo y asi adoraron y llamaron a dios Runa Camac Uiracocha.

Esta gente no supieron da donde salieron ni como ni de que manera y anci no ydulatrauan a las uacas ni al sol ni a la luna estrellas ni a los demonios y no se acordaron que uinieron de la desendencia de Nue del diluuio aunque tienen noticia del diluuio porque ellos les llaman unoyaco pachacuti. Fue castigo de dios.

De como esta gente cada uno fueron casados con sus mugeres y uiuian cin pleyto y cin pendencia ni tenia mala uida ci no todo era adorar y seruir a dios con sus mugeres como el profeta Ysayas en el salmo rogaua a dios por el mundo y pecadores como profeta Salomon dixo que orasemos por la conuersion de los proximos del mundo anci esta gente se ensenauan a unos y a otros entre ellos y pasauan aci la vida estos dichos yndios en este rreyno.

De como tenían lugares señalados para llamar a dios Ruma Camac aunque estauan perdidos y aquella lugar tenían limpios.

De como los primeros yndios Uari Uiracocha Runa trayan auito y trage y aran de Adan y de Eua de primeros hombres el huzo y costumbre el arar la tierra.

Estos primeros yndios llamados Uari Uiracocha Runa adoraban el Ticze Uiracocha, Caylla Uiracocha, Pachacamac Runa Rurac, hincado de rrodilla puesta las manos y la cara mirando al cielo, pedian salud y merced y clamauan con una bos grande deziendo: “Maypin canqui, maypin canqui yaya”.

Destos yndios de Uariuiracocha los dichos legitimos y los mayores que llamaron Pacarimoc, Capac Apo, salieron señores grandes y los uastardos y menores salieron

gente baja multiplicaron y fueron llamados Uariruna y Purun Runa. Salieron muy mucha gente.

El entierro destes yndios Uari Uiracocha Runa fueron comun cin hazer nada desde el tiempo de Uari Uiracocha Runa, Uari Runa Purun Runa, Auca Runa, Fueron cimplente el entierro cin y adultra ni serimonias alguna.

Prologo a los dichos primeros yndios gente Uari Uiracocha Runa, o que buena gente aun que barbaro ynfiel por que tenia una sonbrilla y lus de consemiento del criador y hazedor del cielo y de la tierra y todo lo que ay en ella. Solo el dezir Runa Camac, Pacha Rurac, es la fe y es una de las mas graue cosas, aun que no supo de lo demas ley y mandamiento euangelio de dios que en aquel punto entra todo. Ued esto cristianos lectores de esta gente nueva y prended de ellos para la fe uerdadera y serbicio de dios la santicima trinidad.

Fin de la historia de los primeros yndios Uari Uiracocha Runa, Uari Runa.

EDAD DE LOS INDIOS UARIRUNA. Desde la segunda edad de yndios llamado Uari Runa desendiente de Noe se multiplico de Uari Uiracocha Runa que duraron y multiplicaron estos dichos yndios mil y treientos años, Comenzaron a trauajar hizieron chacras andenes y sacaron aseqya de agua de los rrios y lagunas y de posos y acy lo llaman: Pata chacra larca yaco. Y no tenian casa, cino edeficaron unas cacitas que parece horno que ellos les llaman pucullo y no sauian hazer rropa cino que se bestian de cueros de animales souado y se uestia de ello y no señoriauan los demonios ni adorauan a los ydolos uacas cino con la poca sombra adorauan al criador y tenia fe en dios pues que estos hazia oracion diciendo: “Ticze caylla uiracocha maypin canqui hanac pacha picho, cay pacha picho, uco pacha picho, caylla pacha picho, cay pacha, camac runa rurac, maypin canqui oyariuy”. Dizian aci: “O señor, donde estas en el cielo o en el mundo o en cabo del mundo o en el ynfierno a donde estás, oyme hazedor del mundo y de los hombres oyme dios... (Poma de Ayala, 1987, pp. 72-76).

Continúa el cronista indígena en una amalgama de las historias de origen de las dos religiones en conflicto, y tratando de refractar la mitología prehispánica para volverla con visos de cristiana de modo que, su obra fuera aceptada entre los gobernantes del Perú y por el Emperador a quién iba dirigida. Después de los Uariruna escribe sobre el origen y características de los Purunruna, destacados como artesanos del telar y como orfebres, y en la cuarta y última edad nos habla de los Aucaruna, agricultores, astrólogos y poetas; estos dos grupos que cubren las edades tercera y cuarta, desarrollan los conocimientos de los anteriores y al aumentar su población manejan sistemas más complejos en todos los ordenes, de supervivencia y preparación para la muerte. Se encuentra en la obra de Poma de Ayala desarrollados en extenso mitos como el del origen de los Incas y el de Ancauallo Changa que se instauran como discursos plenamente híbridos.

Otro indígena, Juan de Santacruz Pachacuti Yamqui, en 1613, termina de escribir la Relación de Antigüedades deste Reyno del Perú, en la que incluye quizá con igual autenticidad que Wamán, los relatos de origen de los Incas. Asimismo, le debemos a Santacruz de Pachacuti la primera descripción gráfica del cosmos indígena, valiosa fuente de comparación para la comprensión de los símbolos abstractos del arte andino aunque viciada de la influencia religiosa cristiana.

En orden cronológico aparece aportando datos que nos interesan aquí el naturalista José de Acosta, a manera de sumario realiza una obra en la que

advierte sobre las costumbres y antiguos hechos de los incas. En seguida el capítulo V, del Libro Quinto:

No se contentó el demonio con hacer a los ciegos indios que adorasen al sol, y la luna, y las estrellas, y tierra, y mar y cosas generales de naturaleza; pero pasó adelante a darles por dioses, y sujetallos a cosas menudas, y muchas de ellas muy soeces.

No se espantará de esta ceguera en bárbaros, quien trajere a la memoria que de los sabios y filósofos dice el Apóstol, que habiendo conocido a Dios, no le glorificaron ni dieron gracias como a su Dios; sino que se envanecieron en su pensamiento, y se escureció su corazón necio, y vinieron a trocar la gloria y deidad del eterno Dios, por semejanzas y figuras de cosas caducas y corruptibles, como de hombres, de aves, de bestias, de serpientes. Bien sabida cosa es el perro Osiris, que adoraban los egipcios, y la vaca Isis, y el carnero Amon; y en Roma la diosa Februa de las calenturas, y el ánser de Tarpeya; y en Atenas la sabia, el cuervo y el gallo. Y de semejantes bajezas y burlerías están llenas las memorias de la gentilidad, viniendo en tan gran oprobio los hombres por no haber querido sujetarse a la ley de su verdadero Dios y Criador, como San Atanasio doctamente lo trata escribiendo contra los idólatras.

Más en los indios, especialmente del Perú, es cosa que saca de juicio la rotura y perdición que hubo en esto. Porque adoran los ríos, las fuentes, las quebradas, las peñas o piedras grandes, los cerros, las cumbres de los montes que ellos llaman apachitas, y lo tienen por cosa de gran devoción; finalmente, cualquiera cosa de naturaleza que les parezca notable y diferente de las demás, la adoran como reconociendo allí alguna particular deidad. En Cajamalca de la Nasca me mostraron un cerro grande de arena, que fué principal adoratorio o guaca de los antiguos. Preguntando yo qué divinidad hallaban allí, me respondieron, que aquella maravilla de ser un cerro altísimo de arena en medio de otros muchos todos de peña. Y a la verdad era cosa maravillosa pensar cómo se puso tan gran pico de arena en medio de montes espesísimos de piedra. Para fundir una campana grande tuvimos en la ciudad de los Reyes necesidad de leña recia y mucha, y cortóse un arbolazo disforme, que por su antigüedad y grandeza, había sido largos años adoratorio y guaca de los indios. (De Acosta, 1954, p. 209).

El cronista Acosta advierte ya cómo los Incas al enfrentar los ritos de la religión cristiana yuxtaponen sus propias ritologías, especialmente dice él en la fiesta del sol o inti-raymi y en las danzas que del Corpus Christi hacían, correspondiendo a las antiguas danzas de Llamallama y del Guacón, etc., veamos por ejemplo, el relato en que se hace referencia a tres solemnes fiestas que guardan relación con la siembra del maíz, su desarrollo y cosecha:

Aca las confecciones en las fiestas solemnes que suelen ser cada tres años, la principal cerca de Corpus, o en ella misma que llaman Oncoymita que es cuando aparecen las siete Cabrillas que llaman ONCOY, las cuales adoran porque no se les peque las mayses, la otra es al principio de las aguas por navidad, o poco después, y ésta suele ser al trueno o al rayo porque enbien las lluvias, la otra suele ser cuando cogen el maíz que llaman Ayrihuamita, porque baylan el bayle de ARIHUA.... Antes usaban estas cosas públicamente y hazian sus fiestas y dansas a la vista de los españoles y curas y aquí en el Cercado de Lima las hemos visto muchas veces. Y es cosa cierta y averiguada, que en muchas partes con achaques de las fiestas del Corpus hacen la fiesta de Oncoymita, que diximos arriba, que es por ese entonces. (De Acosta, 1954, p. 209).

El Inca Garcilaso de la Vega nos brinda buena información, sin embargo, en algunos aspectos como la astronomía (ciencia entre los Incas muy ligada con la religión) no es profundo y comete varias omisiones, algunas de ellas aclaradas por investigadores modernos como el profesor Edgar Ibarra Grasso.

Repasemos de Garcilaso el capítulo en el que incluye aspectos de la mitología de origen de sus ancestros:

Otra fábula cuenta la gente común del Perú del origen de sus reyes Incas, y son los indios que caen al mediodía del Cozco, que llaman Collasuyo. Dicen que pasado el diluvio, del cual no saben dar más razón de decir que lo hubo, ni se entiende si fue el general de la época de Noé, o algún otro en particular; por lo cual dejaremos de decir lo que cuentan de él, y otras cosas semejantes, que de la manera que las dicen, más parecen sueños o fábulas mal ordenadas, que sucesos historiales. Dicen, pues, que cesadas las aguas se apareció un hombre en Tihuanacu, que está al mediodía del Cozco, que fue tan poderoso que repartió el mundo en cuatro partes y las dió a cuatro hombres, que llamó reyes: el primero se llamó Manco Capac, y el segundo Colla, y el tercero Tocay, y el cuarto Pinahua. Dicen que a *Manco Cápac* dió la parte septentrional, y al Colla la parte meridional, de cuyo nombre se llamó después Colla aquella gran provincia; al tercero, llamado Tocay, dió la parte del levante, y al cuarto que llaman Pinahua, la del poniente; y que les mandó fuese cada uno a su distrito, y conquistase y gobernase la gente que hallase, y no advierten a decir si el diluvio los había ahogado, o si los habían resusitado para ser conquistados y doctrinados, y así es todo cuanto dicen de aquellos tiempos...

También agrega en otra parte:

Otra manera del origen de los Incas cuentan semejante a la pasada, y éstos son los indios que viven al levante y al norte de la ciudad del Cozco. Dicen que al principio del mundo salieron por unas ventanas de unas peñas que estan cerca de la ciudad, en un puesto que llaman Paucartampu, cuatro hombres y cuatro mujeres, todos hermanos y que salieron por la ventana de en medio, que ellas son tres, la cual llamaron ventana real; por esta fábula aforraron aquella ventana por todas partes con grandes planchas de oro y muchas piedras preciosas; las ventanas de los lados guarnecieron solamente con oro, mas no con pedrería. Al primer hermano llaman Manco Capac y a su mujer Mama Ocllo dice que éste fundo la ciudad, y que la llamó Cozco, que en la lengua particular de los Incas quiere decir ombligo, y que sujetó aquellas naciones y les enseñó a ser hombres, y que de este descienden todos los Incas. Al segundo hermano llaman Ayar Cachi, y al tercero Ayar Uchu, y al cuarto Ayar Sauca. La dicción AYAR no tiene significación en la lengua general del Perú, en la particular de los Incas la debía tener; las otras dicciones son de la lengua general: CACHI quiere decir sal la que comemos, y UCHU es el condimento que echan en sus guisados, que los españoles llaman pimienta, no tuvieron los indios del Perú otras especias. La otra dicción SAUCA quiere decir regocijo, contento y alegría. Apretando a los indios sobre qué se hicieron aquellos tres hermanos y hermanas de sus primeros reyes, dicen mil disparates, y no hallando mejor salida, alegorizan la fábula diciendo que por la sal, que es uno de los nombres, entienden la enseñanza que el Inca les hizo de la vida natural; y por el pimienta, el gusto que de ella recibieron; y por el nombre regocijo entienden el contento y alegría conque después vinieron; y aun esto lo dicen por tantos rodeos, tan sin orden y concierto, que más se saca por conjeturas de lo que querrán decir, que por el discurso y orden de sus palabras... (Garcilaso de la Vega, 1989, pp. 102-103).

Al otro extremo de los Andes, entre los cronistas más diligentes está el dominico Fray Pedro Simón, lleva a cabo una extensa obra denominada: *Noticias Historiales de las Conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales* en varios de cuyos apuntes trata aspectos mitológicos y religiosos, en el libro tercero Fray Pedro Simón dedicó varios capítulos a las antigüedades y mitología del pueblo Muisca, así consignó el relato de La Creación y de la forma en que contaban los Muiscas el origen de su gente.

Interesantes tradiciones recogió Fernando de Ávila, consignándolas en su obra probablemente hacia 1580, de su pluma son dos textos fundamentales para conocer las costumbres y mitos Incas, primero: *Demonios y Ritos en los Incas* y luego, *Dioses y Hombres de Huarochirí*, manuscrito que elaboró a fines del siglo XVI y comienzos del XVII, editado por primera vez el año 1966. Ávila conoció y utilizó para su obra *Dioses y Hombres...*, las *Cartas annuas*, una de ellas del año 1609, manuscrito igualmente muy poco conocido y por su especial interés se incluye aquí. En la carta Anua realmente se trata de las fiestas y ritos de la localidad de San Damían y su reciente divulgación se debe al peruanista Taylor.

Durante el siglo XVII varios autores dejaron crónicas, lastimosamente desde entonces varios de ellos se fundamentan en las ya conocidas y publicadas en España, Italia y Holanda, muy pocos son los que aportan datos recogidos directamente en la tradición indígena. Las excepciones son el Padre Bernabé Cobo que escribe su *Historia del Nuevo Mundo* y Fernando de Montesinos autor de *Memorias Historiales y Políticas del Perú*. El padre Cobo, como Garcilaso y otros, hace varias menciones de relatos mitológicos Incas, es de los pocos que auscultan la tradición de los Cañaris y de los habitantes de Ancash. Por cuanto en el desarrollo de ulteriores capítulos trataremos el mito de origen de la pareja, que también lo incluye Cobo en su obra; transcribo ahora el mito de origen que recogió en el pueblo Cañari:

Los naturales de la provincia de Cañaribamba, diócesis de Quito, cuentan que se salvaron del diluvio dos mancebos hermanos en un monte alto que hay en su tierra llamado *Wakayñan*, y que después de pasado el diluvio y acabándoseles la vitualla que allí habían recogido, salían por el contorno a buscar de comer, dejando sola su morada que era una pequeña choza que habían hecho en que albergarse, y que, sustentándose de raíces y yerbas, pasaron por algún tiempo grandes necesidades y hambre; mas que, volviendo un día a su choza de buscar de comer quebrantados de cansancio, la hallaron muy abastecida de diversos manjares y abundancia de asua, sin saber de dónde ni quien les hubiese hecho tan notable beneficio y regalo. Quedando muy admirados desto, buscaron con diligencia si parecía por allí alguien, con deseo de saber de cuya mano eran socorridos en tiempo de tanta apretura, y no hallando rastro de gente, se asentaron a comer y mataron la hambre por entonces; y que desta manera pasaron diez a doce días, hallando siempre proveído de comidas el rancho como el primer día. A cabo deste tiempo, curiosos de ver y conocer a quien les hacía tanto bien, acordaron que el uno se quedase escondido en casa, y para esto, hicieron un hoyo en la parte más oscura della, en que se metió el uno, y el otro se fué a su ejercicio del campo. En este tiempo vió el que estaba en centinela entrar por la puerta dos guacamayas, y que luego se estuvieron dentro se transformaron en dos hermosas mujeres pallas, que es tanto como nobles de sangre real, ricamente vestidas del traje que hoy usan las mujeres cañares, con el cabello largo y tendido y ceñida por la frente una hermosa cinta; y que, quitándose las llicllas, que son sus mantos, empezaron

a aderezar de comer de lo que traían. El mancebo salió en esto de su escondite, y saludándolas cortésmente comenzó a trabar conversación con ellas; las cuales entonces, alborotadas y turbadas de que las hubiesen visto, sin responderle palabra se salieron a prisa de la casa, y vueltas en su primera forma de guacamayas, se fueron volando sin hacer ni dejar este día que comiesen. El mozo, cuando se halló solo, viendo que no le había salido el lance como deseaba, se comenzó a afligir y lamentar, maldiciendo su fortuna. Estando en esta congoja, llegó del campo el otro hermano, y sabido el suceso, le riñó con enojo y cólera, motejándolo de cobarde y hombre sin brío ni valor, pues había perdido tan grande ocasión; en fin, se determinaron de quedarse ambos escondidos en casa, para ver si volvían las guacamayas. Ellas, a cabo de tres días, volvieron, como solían, y entrando por la puerta, tomaron forma humana, apareciendo dos bellas doncellas, y empezaron a poner en orden la comida. Los mozos que estaban en acechanza, habiéndolas dejado asegurar un rato, salieron de improviso, y cerrándoles la puerta sin preceder cortesía alguna, se abrazaron con ellas, a las cuales no dió lugar la turbación a tomar la forma de aves. Comenzaron con enojo y despecho a dar gritos y hacer fuerza para soltarse, pero los mancebos, al fin, con halagos y palabras amorosas las aplacaron y quietaron; y cuando las vieron sosegadas, les rogaron ahincadamente les contasen su progeñe y linaje y la causa de venirles a hacer aquel beneficio. Ellas, ya pacíficas y tratables, les respondieron que el Ticciviracocha les había mandado hacer aquel ministerio, socorriéndoles en aquel conflicto, porque no peresciesen de hambre. En conclusión ellas se quedaron por esposas de los dos mancebos y de la sucesión que dejaron afirman haberse poblado aquella provincia de los Cañares; y así tenía esta nación por *waka* y adoratorio célebre al dicho cerro de *Wakayñan*, y por diosas principales las guacamayas, con cuyas plumas se suelen engalanar en sus fiestas y regocijos y adoraban ídolos en figuras de aves. Y yo ví no ha muchos años en esta ciudad de Lima, traída de la dicha provincia de Cañaribamba, una columna pequeña de cobre con dos guacamayas en su cumbre, obradas del mismo metal, a las cuales en su gentilidad adoraban por diosas los cañares, en memoria de la fábula referida. (Cobo, 1956, pp. 236-45).

Para hacer una última referencia perteneciente a cronistas tempranos, considero de supremo interés referirme a un documento atribuido al Padre de Tiruel, incluido en: *Idolatría de los Indios Huachos y Auyos*, y que trata de las *Instrucciones de los sacerdotes indígenas para conservar su religión*.

En los Andes hubo una larga resistencia a dejar los santuarios autóctonos, las tradiciones religiosas anteriores se hibridizaron de muchas maneras, pero en algunos casos se trató de rechazar abiertamente los cambios exigidos por los sacerdotes cristianos. En 1575 se prohibían toda clase de idolatrías y se condenaba a muerte a los *curacas* que oficiaban como sacerdotes, la persecución desatada condujo a la localización de los templos, asegurada además por la codicia de los encargados de hacer cumplir estas órdenes.

Debido a la persistencia de los indígenas en sus ritos el virrey Francisco de Toledo había mandado que:

Ytem, porque de la costumbre envejecida que los indios tienen de pintar ídolos y figuras de demonios y animales a quién solían mochar en sus duhos, tianas, vasos, báculos, paredes y edificios, mantas, camisetas, lampas y casi en todas cuantas cosas les son necesarias, parece que en alguna manera conservan su antigua idolatría, proveréis, en tratando en cada repartimiento, que ningún oficial de aquí adelante labre ni pinte las tales figuras so graves penas, las cuales ejecutaréis en sus personas

y bienes, lo contrario haciendo. Y las pinturas y figuras que tuvieren en sus casas y edificios y en los demás instrumentos que buenamente y sin mucho daño se pudieren quitar y señalaréis que pongan cruces y otras insignias de Xptianos en sus casas y edificios... (De Toledo, 1986, p. 39).

El Virrey del Nuevo Reino de Granada se ocupó de dictar órdenes respecto de la idolatría, para que fuesen perseguidos los sacerdotes de la religión antigua y sus templos o *cucas* destruidos, y con la Real Audiencia de Santa Fe, se designó una comisión para que se encargara de los “santuarios e idolatrías”.

Entre 1570 y 1580 se persiguieron con tenacidad los sacerdotes y los fieles de las “*Cucas*” o adoratorios en tierra Muisca, en los alrededores de la ciudad de Santa Fe. En general en toda el área quiteña, santafereña y peruana se vivía una situación similar, hasta que en 1582 el Tercer Concilio considerando que las medidas anteriores no eran suficientes, prohibió incluso que los niños fueran bautizados con nombres indígenas, además, se dictaron otras disposiciones que al fin y al cabo, no lograron a cabalidad su propósito. Por eso en 1609 todavía se continuaba trabajando en la extirpación de las idolatrías, constatan esto documentos como la Carta Annua de 1609:

Pasaron los Padres adelante al pueblo que es el último y principal de la doctrina del Doctor Ávila, llamado San Damian y allí fueron recibidos con muchas muestras de regocijo, saliendo a la entrada del lugar todos en procesión, los niños cantando la doctrina y la demás gente respondiendo, y dando muestra de la alegría que tenían en la venida de los Padres que venían a curar sus almas, con mucho repique de campanas, música de chirimias y ruydo de trompetas. Llegados a la Yglesia se les cantaron chançonetas y aviendo hecho oración se les dio cuenta de la causa de su viaje que era enseñarles el camino del cielo, y sacarlos del estado tan miserable en que tantos años avian estado, de que declararon los yndios muy consolados. Allí començaron aver algo de lo que el Doctor Ávila yba haziendo porque acavaban de llegar algunos indios con algunos idolos y cosas tocantes a su veneración. El día siguiente fueron con el mismo Doctor Ávila a deshacer ciertas wakas, que avia en un cerro más de una legua de allí. Este día uvo algunas cosas de consuelo y la primera fue que yendo los padres a encontrarse con el Doctor se llegaron a ellos unos indios forasteros pidiéndoles la mano para besarsela. Preguntaronles quienes eran y de donde venían y respondieron con mucho desenfado. Todos somos idolatras y venimos a manifestar nuestros idolos y convertirnos a Dios y preguntandoles la causa de averse movido a ello, dixeron que avian sabido que el Doctor Ávila avia puesto edictos, y hecho pregonar que todos dixecen lo que sabían, y que ellos venían con el deseo de salvarse sin ser acusados de nadie y que dirian de si y de otros todo quanto supiesen...

(...) Eran estos indios del chorrillo distrito de Çiçicaya. Luego començaron los indios yendo con el Doctor y los Padres a mostrar sus *wakas* en diversas partes de aquel cerro, unas de unos ayillos y otras de otros y haciendo y diciendo tomaron grandes piedras en las manos començaron a deshazer los idolos que hasta alli habian adorado, y esto con tanto fervor y alegría que ni se podía ver sin admiración...

(...) Estas *wakas* fueron muchas y cada una tenía su propio nombre y ministro que cuydava della, y con cada una le decian el orden o desorden de supersticiones con que los veneravan. En esto se pasaron como tres horas y luego fue hora de comer. Después de esto las mujeres que avian traydo la comida a sus maridos fueron a cortar leña y los indios a sacar muertos de los entierros antiguos y fueron juntando un

gran número de cuerpos de los indios que antes adoraban como a cosa divina y les ofrecían comida y otras cosas a sus tiempos y se encomendaban a ellos. Hizose una gran hoguera y echaron en ella a estos desventurados y era cosa maravillosa ver venir indios principales cargados de sus aguelos y difuntos y echarlos en el fuego diciendo este es mi tío, este es mi aguelo, este es fulano etc. Cosa larga sería contar lo que aquel día allí paso agradecieronlo los Padres y animaronlos diciendoles que habían consagrado sus manos a Dios y hecho una gran hazaña...

(...) se trato de hacer nueve cruces grandes, las cuales se llevasen el Domingo siguiente en procesion muy solemne enramadas y puestas en hombros de algunos indios de los mas conocidos por malos... Llevaronse las cruces adonde se avian de colocar para santificar aquellos inmundos lugares con ellas... (Taylor, 2000).

Pero la extirpación de las idolatrías no terminará. Si en 1609 los peruanos de San Damián de *Huarochirí* seguían practicando sus costumbres religiosas ancestrales, en 1630 pueblos guerreros como los Sindagua en el suroeste de la actual Colombia, asolaban los pueblos españoles recién fundados, defendiendo sus tierras y poniendo en práctica sus costumbres rituales antropofágicas.

En 1621 es impresa en Lima la obra del Padre Pablo José de Arriaga con el sugestivo título de *Extirpación de la Idolatría del Perú*, la cual como otras obras de este tipo, pretende guiar a los religiosos en el proceso de catequización y conversión de los indígenas. Así basado en su experiencia en los recorridos que por los pueblos indios había realizado nos informa con calidades de “etnógrafo”.

De esta manera, se ha realizado un recorrido a través de las narraciones que elaboradas por personajes de distinta formación, distintos intereses y disímiles creencias, fueron configurando la visión otrédica sobre los pobladores de América, y haciendo que la cultura colonial se afirme sobre una imagología del indígena totalmente supeditada a su cosmovisión otredista y a su inclinación por las búsquedas fantásticas, no solo de riqueza sino de pueblos para dominar. Visiones narrativas y culturales que se mantendrán todavía a todo lo largo de la colonia y que de una u otra forma, se extienden hasta nuestros días.

4. Conclusiones

En relación al tema de este trabajo, pueden plantearse varias conclusiones tanto de carácter etnoliterario como socioculturales. Quizá la primera en su orden debe ser la imbricación de lo histórico con lo ficcional y a partir de allí, otros elementos que son permanentes en la cultura occidental como la barbarización del otro, el exotismo, la preocupación por la “salvación” del otro y su civilización.

Es evidente por tanto, la necesidad de hacer estudios comparativos de la mitología occidental y americana, para establecer hasta donde las crónicas de la Conquista y de la Colonia pueden inducir e incluir acepciones desde ese origen occidental. También es importante en el futuro, hacer análisis que conduzcan a hacer una genealogía de la construcción imagológica que llevó a cabo sobre la figura del indio y de su cultura material e inmaterial.

Una tercera relación que se deberá trabajar es la del mestizaje e hibridación de los imaginarios del colono y el colonizado, que permitían por un lado al indígena, “aceptar” las imposiciones del conquistador y el colono, y en su reverso, las

formas simbólicas y textuales que usaron a adrede los hombres de occidente para introducirse en ese otro mundo y, de alguna manera, comprender desde sus intereses, la otra cultura.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Cobo, B. (1956). *Historia del Nuevo Mundo*. Madrid: Bae.
- De Acosta, J. (1954). *Historia natural y moral de las Indias* (Vol. Libro quinto). Madrid: Atlas.
- De Borja, A. (1991). Relación de Pimampiro. En: P. P. León, *Relaciones de la Audiencia de Quito* (Vol. I). Quito.
- De Cieza de León, P. (2005). *Crónica del Perú*. Caracas: Bib. Ayacucho.
- De Molina, C. (1943). *relación de las fábulas y ritos de los incas*. Lima.
- De Murúa, F. M. (1946). *Historia del Origen y Genealogía de los Reyes Ingas del Perú*. Madrid: CSIC.
- De San Pedro, F. (1992). *Persecución del demonio. Crónica de los primeros Agustinos en el norte del Perú*. 1560. Málaga: Algazara-CAMEI.
- De Toledo, F. (1986). *Francisco de Toledo: disposiciones gubernativas para el Virreinato del Perú*. Sevilla: CSIC-Escuela de Estudios Hispano-Americanos.
- Garcilaso de la Vega, I. (1989). *Comentarios Reales*. Guayaquil: Ariel.
- Polo de Ondegardo, J. (1990). *Notables daños de no guardar a los indios sus fueros (El Mundo de los Incas)* (Vol. Serie Crónicas de América 58). Madrid: Historia 16.
- Poma de Ayala, F. (1987). *Nueva Corónica y Buen Gobierno* (Vol. Cronistas de América 29^a). Madrid: Historia 16.
- Porrás Barrenechea, R. (1967). *Las relaciones primitivas de la conquista del Perú*. Lima: Instituto Raúl Porrás Barrenechea.
- Porrás, P. (1981). *Arqueología del Ecuador*. Otavalo: Gallocapitan.
- Sarmiento de Gamboa, P. (1942). *Historia de los incas*. Buenos Aires: Emece.
- Taylor, G. (2000). *Cultos y Fiestas de San Damián (Huarochiri), según Carta Anua de 1609*. Lima: IFE

Nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas en trabajadores de servicios generales en una universidad de Pasto.

Propuesta de una ruta de Zonas de Orientación Laboral para disminución del consumo*

Fecha de recepción: 15/10/2015
Fecha de revisión: 03/02/2016
Fecha de aprobación: 11/03/2016

Claudia Carolina Cabrera Gómez*✉
Camila Andrea León Vásquez**

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Cabrera, C. y León, C. (2016). Nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas en trabajadores de servicios generales en una universidad de Pasto. Propuesta de una ruta de Zonas de Orientación Laboral para disminución del consumo. *Revista Criterios*, 23(1), 249 - 275.

Resumen

La investigación enfocó su estudio en analizar el nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas en 17 trabajadores de servicios generales de una universidad de Pasto, Nariño, iniciando con la evaluación del nivel y la jerarquización de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas, lo que permitió organizar la información recolectada acerca de las sustancias consumidas en los últimos tres meses por los 17 trabajadores. En cuanto al nivel de riesgo encontrado, se crearon los lineamientos de la ruta para la ejecución de la zona de orientación laboral con el fin de prevenir y mitigar el consumo de sustancias psicoactivas en los trabajadores de servicios generales de esta universidad.

Fue un estudio de tipo cuantitativo, de corte descriptivo transversal, puesto que buscó entender cómo se manifiesta un determinado fenómeno, en este caso las propiedades específicas de los trabajadores de servicios generales. El tipo de muestra fue censal.

Palabras clave: Estrategias, niveles de riesgo, promoción, prevención, sustancias psicoactivas, Zona de Orientación Laboral.

*Artículo Resultado de Investigación.

*Magíster en Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento; Especialista en Administración Educativa; Psicóloga. Docente Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: caritocabreragomez@gmail.com

**Psicóloga; Maestrante en Pedagogía. Orientadora escolar, Colegio mi Pequeño Mundo-Gimnasio Los Andes, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: camileong3@hotmail.com

Level of risk to the consumption of psychoactive substances in general service workers at a university in Pasto.

Proposal of a route of Occupational Guidance Areas to reduce consumption

Abstract

The study focused on the analysis of the level of risk to the consumption of psychoactive substances in 17 general service workers from a university in Pasto, Nariño, starting with the evaluation of the level and hierarchy of risk against consumption, which allowed the organization of the information collected on the substances they have consumed in the last three months. Regarding the level of risk found, the guidelines for the implementation of the occupational guidance area were created in order to prevent and mitigate the consumption of these psychoactive substances in the general service workers of this university.

It was a study of quantitative type, with descriptive crosscutting since it sought to understand how a certain phenomenon manifests itself; in this case, specific properties of general service workers. The sample type was census.

Key words: Strategies, risk levels, promotion, prevention, psychoactive substances, Occupational Guidance Areas.

Nível de risco para o consumo de substâncias psicoativas em trabalhadores de serviços gerais em uma universidade em Pasto.

Proposta de uma rota de Áreas de Orientação Profissional para reduzir o consumo

Resumo

O estudo incidiu sobre a análise do nível de risco para o consumo de substâncias psicoativas em 17 trabalhadores de serviços gerais de uma universidade em Pasto, Nariño, começando com a avaliação do nível e hierarquia de risco contra o consumo, o que permitiu a organização das informações coletadas sobre as substâncias que eles têm consumido nos últimos três meses. Quanto ao nível de risco encontrado, foram criadas as diretrizes para o caminho de execução da área de orientação profissional para prevenir e reduzir o consumo de substâncias psicoativas em os trabalhadores de serviços gerais desta universidade.

Foi um estudo do tipo quantitativo, com transversal descritivo, uma vez que procurou compreender como determinado fenômeno manifesta-se; neste caso, as propriedades específicas dos trabalhadores de serviços gerais. O tipo de amostra foi censo.

Palavras-chave: Estratégias, níveis de risco, promoção, prevenção, substâncias psicoativas, Zona de Orientação Laboral.

1. Introducción

La Resolución 1075 de 1992 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social menciona que: “Los empleadores públicos y privados deben desarrollar actividades dirigidas a sus trabajadores, de prevención y control de la farmacodependencia, alcoholismo y tabaquismo, teniendo en cuenta el subprograma de medicina preventiva establecido por la resolución 1016 de 1989”.

Además de la prevención y el control, también la ley menciona el tipo de atención, así, en La ley 1566 del año 2012 en su artículo primero decreta:

Por lo tanto, el abuso y la adicción deberán ser tratados como una enfermedad que requiere atención integral por parte del Estado, conforme a la normatividad vigente y las Políticas Públicas Nacionales en Salud Mental y para la Reducción del Consumo de Sustancias Psicoactivas y su Impacto, adoptadas por el Ministerio de Salud y Protección Social.

Por lo anterior, el consumo, abuso y adicción a estas sustancias es considerado como un asunto de salud pública, es por esto que, se debe abordar esta problemática por medio de estrategias, programas y procedimientos, los cuales son implementados por las Administradoras de Riesgos Laborales, a través del Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo, generando así la consolidación del proyecto institucional preventivo del consumo, abuso y adicción a las sustancias en el ámbito laboral.

De la misma manera, la Ley 1616 del año 2013, en su artículo 9 decreta:

Las Administradoras de Riesgos Laborales dentro de las actividades de promoción y prevención en salud deben generar estrategias, programas, acciones o servicios de promoción de la salud mental y prevención del trastorno mental, y deberán garantizar que sus empresas afiliadas incluyan dentro de su sistema de gestión de seguridad y salud en el trabajo, el monitoreo permanente de la exposición a factores de riesgo psicosocial para proteger, mejorar y recuperar la salud mental de los trabajadores. (Congreso de Colombia, 2013).

Por otro lado, se encuentra el modelo de inclusión social para consumidores de sustancias psicoactivas (Ministerio de la Protección Social, 2007a), que es una propuesta de construcción de comunidades y redes para la inclusión, la cual busca generar estrategias que sirvan como orientadores para el desarrollo social y humano de las personas, organizaciones y comunidades afectadas por el consumo de sustancias. Es aquí en donde aquellas personas que consumen pueden tener la oportunidad de recuperar un estilo de vida saludable. Dentro de la propuesta denominada: Un modelo comunitario en red para la inclusión de consumidores de drogas (Ministerio de la Protección Social, s.f.), se encuentra la Resolución No. 004750 de 2005 en su artículo sexto, la cual define: “La filosofía de la atención debe orientarse al cliente y al mejoramiento continuo, lo que implica seguir la ruta del usuario desde el primer contacto con los centros de atención para la drogadicción hasta su egreso”. Esta perspectiva exige que desde el Ministerio de Protección Social se definan marcos para procedimientos, enfoques y modelos que favorezcan la inclusión social de los consumidores de drogas, especialmente de aquellos que presentan difíciles situaciones que

afectan su calidad de vida. El modelo propone nueve momentos relevantes para la implementación de experiencias de inclusión social en las comunidades locales, los momentos están distribuidos de la siguiente manera: el momento cero propone las condiciones previas para generar las acciones. El primero se encarga de la presentación y la divulgación del modelo en todos los niveles con el fin de generar sensibilización en la comunidad acerca de la problemática de consumo de sustancias psicoactivas, convirtiéndose la comunidad en actores de la propuesta. El segundo propone la creación de una Unidad de Gestión Nacional. Por otro lado, el tercero busca la conformación de redes operativas locales (en equipo). En el cuarto momento se formalizan las alianzas de trabajo y se conforman redes de recursos locales. Durante el quinto momento se realiza un diagnóstico participativo que involucre a la comunidad, también se elabora un mapa de servicios y vínculos para la consolidación de la red. Como sexto momento se consolida la unidad de escucha en la comunidad local. El séptimo se encarga de desarrollar servicios preferenciales y acciones positivas, y para finalizar en el octavo momento se evalúa la propuesta y se elaboran los ajustes.

Por otra parte, dentro de la propuesta de inclusión social se menciona a las representaciones sociales que la comunidad, la escuela, la familia y las empresas tienen del consumidor de drogas, las cuales son generalmente negativas, y que genera relaciones de desconfianza, perpetuándose como una visión de incapacidad. Dicho señalamiento promueve la limitación de oportunidades y por consiguiente, invita al consumidor a continuar con un hábito de consumo.

Por consiguiente, el Gobierno Nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social (2012) propuso una política denominada: “Política Nacional para la Reducción del Consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA) y su impacto”, esta política propone cuatro ejes operativos fundamentales para su funcionamiento, que son: Prevención, Mitigación, Superación y Capacidad de Respuesta; así hay un abordaje más completo que involucra todos los actores alrededor de la problemática de consumo, que no solo afecta el núcleo familiar sino a todos y todo lo que le rodea.

La Política Nacional de Reducción del Consumo de Drogas (PNRCSPA) (Ministerio de la Protección Social, 2007b), formula una política ampliamente concertada, de carácter participativo, en donde se permite generar estrategias para la reducción de los factores de vulnerabilidad al consumo y a los riesgos y daños asociados. En este sentido el consumo de SPA, requiere acciones “integrales”, comprehensivas, multidimensionales si se quiere trabajar en las condiciones de vulnerabilidad.

En este sentido, el área de Seguridad y Salud en el Trabajo y Gestión Humana de la Universidad, junto con la Aseguradora de Riesgos Laborales Positiva, en donde se encuentran afiliados los trabajadores y teniendo en cuenta la normatividad (Ley 1566 de 2012), generan programas de promoción y prevención al consumo de sustancias psicoactivas. Las dependencias anteriormente mencionadas, refieren que se han realizado acciones y jornadas de sensibilización para los colaboradores de la Universidad mas no, se tienen establecidas estrategias y procesos para abordar los niveles de riesgo frente al consumo de sustancias o

a la problemática de consumo de sustancias psicoactivas; aquellas acciones y jornadas involucran las capacitaciones en temas relacionados con el consumo de sustancias, sus consecuencias e impacto, permiten espacios para que los estudiantes de los programas de la Universidad propongan jornadas preventivas en cuanto al consumo de sustancias, con el fin de proteger a los trabajadores y comunidad educativa de este factor de riesgo. Por consiguiente, analizar el nivel de riesgo frente al consumo de sustancias, por medio de la evaluación del nivel de riesgo y su jerarquización es realmente importante, como también proponer la creación de los lineamientos para la ejecución de la estrategia, que da pie a gestionar la implementación de la zona de orientación laboral (ZOL), la cual articula estrategias que movilizan las relaciones, modifican las representaciones sociales y favorecen el abordaje de las ZOL desde una mirada basada en la normatividad.

De manera que, el área de Seguridad y Salud en el Trabajo busca definir las actividades de promoción y prevención que permitan mejorar las condiciones de trabajo y de salud de los colaboradores. El Decreto 1443 de 2014 menciona que el sistema de gestión de seguridad y salud en el trabajo, es de obligatoria implementación en toda organización y debe proteger la seguridad y salud de todos los trabajadores, mediante la mejora continua, procurando el cuidado integral de la salud, y brindando estrategias que permitan preservar el bienestar del talento humano.

La UNODC (Oficina de las naciones unidas contra la droga y el delito) en Colombia, apoya la formulación y desarrollo de políticas y programas de prevención, mitigación y tratamiento del consumo de sustancias psicoactivas, contribuyendo a la generación de conocimiento y al fortalecimiento de capacidad de respuesta frente a la problemática de consumo de sustancias, permitiendo que operen estrategias de bajo umbral como son las zonas de orientación universitarias, es decir, espacios para los estudiantes en donde se generan procesos de formación y capacitación en temas relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas, es de gran relevancia mencionar que actualmente la Universidad en la que se realizó este estudio cuenta con la zona de orientación universitaria, convirtiéndose así en un factor protector para sus estudiantes.

Cabe agregar que, en la Universidad participante del estudio se implementó la zona de orientación universitaria (ZOU), la cual se convierte en la línea base de la consolidación de la ZOL, que se implementará a partir de la creación de los lineamientos de la ruta para la ejecución de la estrategia ZOL.

Al existir la estrategia ZOU se puede continuar con el proceso de consolidación de la ZOL, identificando aquellas acciones que plantean las zonas de orientación, generando que el proceso sea constante, se trabaje en equipo y el abordaje con la comunidad sea participativo, puesto que las zonas de orientación dentro de su estrategia mencionan que son espacios relacionales y en ocasiones físicos, en donde se establecen servicios y acciones de acogida, escucha activa, acompañamiento, atención, inclusión, asistencia, terapia, formación y capacitación, orientados a los miembros de la comunidad con el propósito de reducir la exclusión social, mejorar la calidad de vida de los actores involucrados

y prevenir situaciones de vulnerabilidad. Las zonas de orientación integran en su funcionamiento a diversos actores pertenecientes a la comunidad, a las redes y los miembros de la comunidad local que la rodea como se propone en los modelos de zonas de orientación escolar ZOE en el año 2009.

Al hablar de reducir la exclusión y proponer la inclusión social es de gran relevancia contribuir con la transformación de las representaciones sociales que se vinculan con prácticas inestables, generando la exclusión y discriminación, por consiguiente, cambiar las representaciones sociales permite que se mitigue y autorregule el hábito actual de consumo de sustancias psicoactivas.

La Universidad ha desarrollado acciones para cambiar el concepto negativo del consumidor y así mismo proteger a los estudiantes del consumo de sustancias psicoactivas, pero se debe tener en cuenta que los trabajadores ocupan un lugar fundamental dentro del buen desarrollo de las estrategias que propone la Universidad, es por esto que, se necesitan herramientas que apoyen procesos de mejora para abordar la problemática, con el fin de originar en ellos estilos de vida saludables.

Actualmente, la Universidad desarrolla estrategias para fortalecer diversos factores de protección como las jornadas preventivas para la comunidad educativa acerca del consumo de sustancias psicoactivas, entre ellas, la aplicación del Acuerdo 015 del 18 de mayo de 2011, en donde la Universidad se declara como un espacio libre de humo de cigarrillo.

Este artículo aborda el diseño de una zona de orientación laboral, que surge como resultado del análisis, evaluación, y jerarquización del nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas, permitiendo así la creación de los lineamientos de la ruta que tiene como objetivo el prevenir y mitigar el consumo de sustancias psicoactivas.

2. Metodología

La investigación realizada es de corte cuantitativo, lo cual permitió medir con precisión las variables del estudio, en este caso, el consumo de sustancias psicoactivas en trabajadores de servicios generales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). A través de un estudio descriptivo transversal se buscó especificar las propiedades importantes de la población de análisis (Dankhe, 1986, citado en Hernández et al., 2010). El diseño utilizado fue transversal ya que la descripción se hizo en un único momento temporal (Nuevo, Montorio, Márquez, Fernández y Losada, 2004).

La población se eligió con la colaboración del área de Seguridad y Salud en el Trabajo y el área de Gestión Humana, dependencias que priorizan a la población de servicios generales por sus características individuales y sociodemográficas. El tipo de muestra fue censal, según Castellanos (2008), la muestra censal es aquella en donde todas las unidades de estudio son consideradas como muestra, o en donde el subconjunto representa la población entera. En este sentido, la muestra representativa son 17 trabajadores de servicios generales de una Universidad de San Juan de Pasto Nariño.

Como herramienta para la recolección de información se ha propuesto la aplicación de la prueba para tamizaje de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas denominado OMS ASSIST V3.0, ya que este instrumento permite identificar patrones de consumo de riesgo o perjudicial, y proporciona información acerca de las sustancias usadas, tiempo de consumo, problemas asociados, dependencia, daño actual o potencial, entre otros. Este cuestionario indica la puntuación de riesgo para cada sustancia que el usuario informa haber consumido. Después de determinada la puntuación se inicia una conversación (intervención breve) con el usuario sobre el consumo de sustancias. La puntuación obtenida permite clasificar a los individuos según el nivel de riesgo para cada sustancia en bajo, moderado o alto, y en cada caso, se determina la intervención más adecuada (no tratamiento, intervención breve o derivación a un servicio especializado para evaluación y tratamiento, respectivamente). Asimismo, el ASSIST proporciona información sobre el consumo de sustancias a lo largo de la vida, así como el consumo y los problemas relacionados en los últimos tres meses. También, permite identificar una serie de problemas relacionados con el consumo de sustancias como intoxicación aguda, consumo regular, consumo dependiente o de alto riesgo y conductas asociadas con inyectarse.

Procedimiento

Durante el proceso de recolección de información, se realizó la aplicación del Test OMS ASSIST V3.0 a 17 colaboradores de servicios generales de la Universidad, la aplicación del test se realizó durante una jornada en la tarde, existiendo por parte de los participantes apertura hacia la aplicación del test; inicialmente, se realizó la entrega de los consentimientos informados. Para proteger la identidad de los participantes se asignó un código en el momento de la aplicación del test OMS ASSIST V3.0. Ej.: SG (servicios generales) y el número correspondiente, (SG1, SG2, finalizando con SG17).

El análisis de resultados se realizó teniendo en cuenta las sustancias consumidas alguna vez en la vida y aquellas que su consumo se ha efectuado en los últimos tres meses, identificando así la frecuencia de los deseos de consumir la sustancia, los problemas sociales, de salud, legales o económicos que han desencadenado la conducta de consumo, como también la preocupación de personas cercanas por el consumo de la sustancia y aquellos intentos de controlar, reducir o dejar de consumir la sustancia.

3. Resultados

La investigación alcanzó sus objetivos, ya que se logró analizar, evaluar y jerarquizar el nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas, por medio de la información recolectada del Test OMS ASSIST V3.0. El test arrojó los resultados por medio de los ítems que propone, dando una puntuación según lo que el participante responde. Al final del test se encuentra la tabla con las puntuaciones para nivel de riesgo alto, moderado o bajo y su respectivo significado. Por medio de este proceso, se encontró la jerarquía del nivel de riesgo de consumo en los 17 participantes siendo la siguiente: la sustancia alcohol presenta consumo en los diecisiete trabajadores de servicios generales, quienes poseen un nivel de riesgo de consumo bajo y moderado de la sustancia.

Por otro lado, en la sustancia tabaco se presenta su consumo en tres participantes, evidenciado en un nivel de riesgo de consumo bajo y alto. Por consiguiente, teniendo en cuenta la estrategia ZOL se realiza la creación de los lineamientos de la ruta para la ejecución de la estrategia propuestos en tres momentos, basados en la experiencia piloto de la empresa Venus Colombiana S.A. En esta experiencia piloto los resultados han sido positivos, existiendo acogida por la comunidad laboral para la adopción de las estrategias propuestas y los procesos de escucha activa/acompañamiento.

Los resultados encontrados evidencian la necesidad de generar estrategias de promoción y prevención frente al no consumo de sustancias, como también intervenciones, acciones y tratamientos que permitan mejorar situaciones actuales de vulnerabilidad y problemáticas, para prevenir que el consumo aumente, se mantenga o no disminuya.

La limitación encontrada en la prueba para tamizaje OMS ASSIST V3.0, radica en que por ser nominal no permite realizar un estudio profundo correlacional, sin embargo, para los objetivos planteados y propuestos, la prueba brinda los datos necesarios, ya que la presente investigación por medio de la aplicación del test, buscó analizar, evaluar y jerarquizar el nivel de riesgo de consumo de SPA, mas no correlacionar dos o más variables.

Al realizar la aplicación del test para tamizaje OMS ASSIST V3.0, se logró identificar los niveles de riesgo frente al consumo de sustancias, en este sentido, al realizar el análisis del nivel del riesgo de cada sustancia consumida en los últimos tres meses por los trabajadores de servicios generales, se encuentran los siguientes resultados:

Tabla 1. Sustancias consumidas alguna vez

Sustancias consumidas alguna vez	Número de personas que consumen las sustancias	Porcentajes correspondientes a cada sustancia
Alcohol	17	100%
Tabaco	3	18%
Cannabis	1	6%

Evaluación del nivel de riesgo de consumo de sustancias psicoactivas

Teniendo en cuenta las sustancias consumidas alguna vez por los trabajadores de servicios generales, se inicia con la evaluación del nivel de riesgo frente al consumo de sustancias, por medio de los ítems que propone el test, los cuales miden si el nivel de riesgo frente al consumo es alto, moderado o bajo.

Es importante conocer de qué se trata los niveles de riesgo de consumo de sustancias psicoactivas que propone el test OMS ASSIST V3.0 (Organización Mundial de la Salud, 2011b).

En el nivel de riesgo de consumo bajo, el consumo de sustancias representa un riesgo bajo para la salud u otros problemas en la persona al desenvolverse en el entorno, por otro lado, en el nivel de consumo moderado, el patrón de consumo de sustancias psicoactivas representa un riesgo para su salud, y finalmente, en el

nivel de consumo alto se presenta un riesgo elevado de experimentar problemas graves de salud, sociales, económicos, legales, entre otros, y probablemente con el tiempo se genere dependencia.

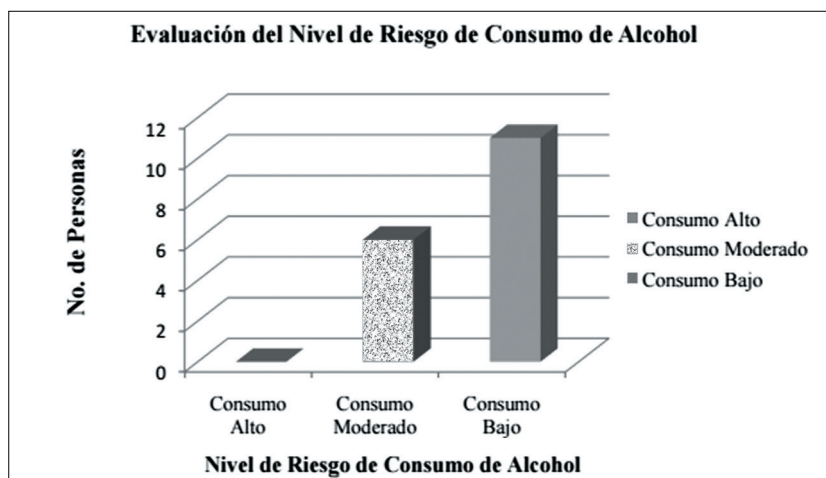


Figura 1. Evaluación nivel de riesgo consumo de alcohol.

Consumo de alcohol

1. Consumo moderado representado en el 35% de la población, para lo cual deben generarse estrategias de intervención breve.
2. Consumo bajo representado en el 65% de la población, lo que permite proponer acciones de promoción para desestimular el hábito de consumo que se está desencadenando.
3. Ningún participante posee un consumo alto de alcohol, pero si es necesario generar estrategias de prevención y promoción frente al consumo de sustancias, para que no aumente la población hacia un consumo moderado, ni alto.
4. El test OMS ASSIST V3.0 por medio de sus ítems busca conocer los problemas desencadenantes del consumo, dentro de este análisis se encuentra que el 47% de la población durante los últimos 3 meses ha consumido la sustancia de una a dos veces, por otro lado, el 29% la ha consumido durante estos últimos 3 meses, cada mes, y el 24% no han consumido la sustancia durante los últimos 3 meses. El 23.5% de la población cada mes ha sentido deseos fuertes de consumir la sustancia durante los últimos 3 meses, el 23.5% una o dos veces durante los últimos 3 meses han sentido deseos fuertes de consumir alcohol, y el 53% no han sentido deseos fuertes de consumir la sustancia durante los últimos 3 meses. Por otro parte, se evidencia que el 12% de la población durante los últimos 3 meses, 1 o 2 veces, han tenido problemas de salud, sociales, legales o económicos por su hábito de consumo, el 6% cada mes durante los últimos 3 meses han tenido problemas similares, y el 82% de la población, no han tenido problemas asociados al consumo de la sustancia. El consumo de alcohol en la población que lo consume ha traído consigo dificultades que han preocupado a personas cercanas, como también el intento de controlar, reducir o dejar de consumir, se presenta en el 18% de la población, el 82% restante no ha intentado dejar la sustancia o reducir su consumo.

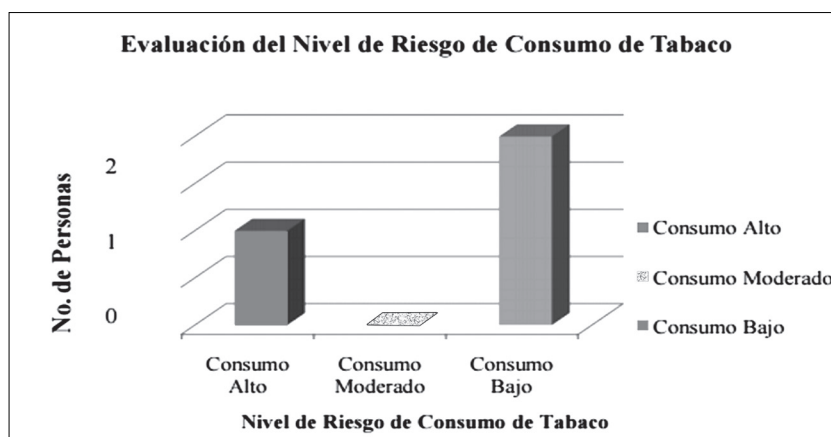


Figura 2. Evaluación del nivel de riesgo de consumo de tabaco.

Consumo de tabaco

Dentro de las sustancias consumidas alguna vez, se encuentra el tabaco, tres participantes mencionan su consumo, pero una de ellas representada en el 33% de la población consumidora, posee un nivel de riesgo de consumo alto de la sustancia, lo que ha traído consigo problemáticas a nivel personal, laboral y social, ya que su consumo es frecuente, identificado en que cada semana de los últimos tres meses ha consumido tabaco, ha sentido deseos fuertes de consumir la sustancia, como también posee problemas de salud, sociales, legales o económicos, por otro lado, existe preocupación de personas cercanas por su hábito de consumo excesivo, sin embargo, como aspecto positivo se evidencia que se han presentado intentos para controlar, reducir o dejar de consumir la sustancia. En este caso, se debe realizar un tratamiento más intensivo y personalizado, que permita generar acciones transformadoras y de mejora hacia el cambio real y positivo.

Consumo de cannabis

Dentro de la aplicación del instrumento, se menciona como sustancia alguna vez consumida al cannabis, pero no se identifica un consumo actual, por lo cual no se realiza el análisis exhaustivo de la misma.

Análisis y evaluación de los niveles de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas

En la población participante se evidencian niveles de riesgo significativos, que permiten proponer acciones preventivas, tratamientos, intervenciones y estrategias que posibiliten la disminución del nivel de riesgo frente al consumo de sustancias, y evitar el ingreso de nuevos colaboradores a un hábito de consumo. En este sentido, los niveles de riesgo encontrados en las sustancias consumidas en los últimos tres meses -alcohol y tabaco-, son los siguientes: en el consumo de alcohol se evidencia un consumo y nivel de riesgo moderado y bajo de la sustancia, lo que significa que se necesitan acciones preventivas, estrategias para generar intervenciones breves, y sensibilizaciones acerca del no consumo de sustancias psicoactivas. En el consumo de tabaco, se evidencia un consumo y nivel de riesgo alto y bajo de la sustancia, lo que significa que se deben generar

estrategias de promoción y prevención, intervenciones, y un tratamiento más intensivo para la persona con nivel de riesgo alto de la sustancia.

Teniendo en cuenta lo anterior, existe en la población participante todos los niveles de riesgo, señalando como particularidad que solo una persona posee un nivel de riesgo alto de consumo de tabaco, por consiguiente, las estrategias de protección hacia el consumo son válidas y significativas para mejorar la situación actual y prevenir, proteger, sensibilizar a los colaboradores acerca del no consumo de sustancias psicoactivas.

Jerarquización nivel del riesgo frente al consumo

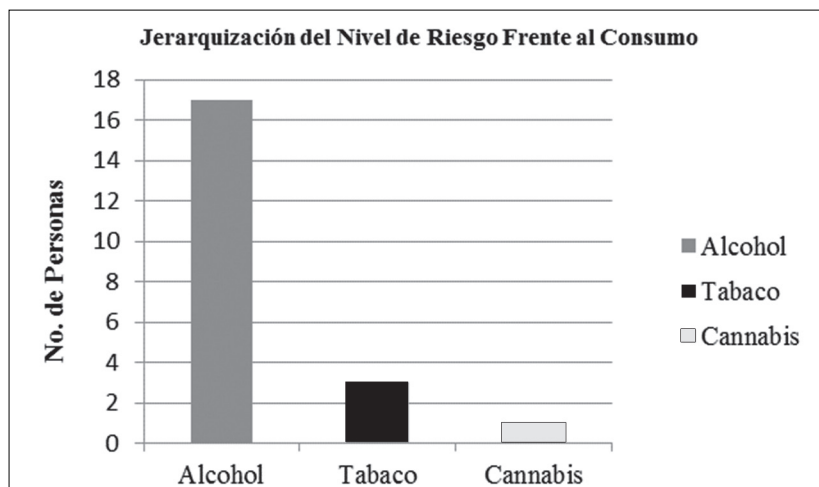


Figura 3. Jerarquización del nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas.

Dentro de la jerarquización del nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas, se evidencia mayor impacto en la sustancia alcohol, ya que los 17 participantes mencionan su consumo, es decir, existe un nivel de riesgo de consumo moderado representado por seis personas.

Todos los participantes han consumido la sustancia alcohol a lo largo de su vida, por consiguiente, el nivel de riesgo frente a esta sustancia es significativo y el más relevante, según los hallazgos encontrados.

Es verdad que en la población no se evidencia un nivel de riesgo alto al consumo de alcohol, pero sí es necesario generar estrategias de prevención y promoción frente al consumo de la sustancia, para que no aumente la población hacia un nivel de riesgo de consumo moderado, ni alto.

El consumo de alcohol se convierte en la sustancia más preocupante, ya que es consumida por todos los colaboradores de servicios generales, lo que ha traído consigo dificultades a nivel personal, social, familiar y económico, evidenciado en el resultado del test OMS ASSIST V3.0.

Para continuar con la jerarquización del nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas, se tiene en cuenta a la segunda sustancia representativa y de

consumo preocupante, esta sustancia es el tabaco, tres participantes mencionaron su consumo, pero una de ellas posee un nivel de riesgo de consumo alto.

Dentro de la jerarquía, en la aplicación del instrumento, se menciona como sustancia alguna vez consumida al cannabis, pero no se identifica un consumo actual, por lo cual no se realiza el respectivo análisis. Sin embargo, posee un nivel de riesgo bajo hacia el consumo.

La información obtenida permite conocer la tendencia de consumo, y la jerarquización de los niveles de riesgo, ya que en el alcohol se evidencia el nivel de riesgo moderado y bajo de la sustancia, y en el consumo de tabaco, un nivel de riesgo bajo y alto de la sustancia. Esta jerarquía permite organizar la información obtenida para lograr establecer estrategias que permitan mejorar la condición actual, por medio de la clasificación y orden de las sustancias consumidas alguna vez y en los últimos tres meses y su nivel de riesgo de consumo.

La Universidad fruto del estudio permitió generar estrategias nuevas en pro del bienestar laboral, de manera que, se pueden generar nuevos proyectos y consolidar la ZOL. La Universidad en su continuo crecimiento ha realizado acciones transformadoras viables e importantes. Entre las acciones y estrategias propuestas por la Universidad se encuentran jornadas de sensibilización y capacitación hacia el no consumo de sustancias psicoactivas, su impacto negativo y problemas asociados, como también se han permitido espacios para que estudiantes de diferentes programas apoyen jornadas y capacitaciones acerca del consumo de sustancias psicoactivas, pero no se han realizado estrategias duraderas y constantes, esta información es brindada por el área de seguridad y salud en el trabajo de la Universidad, quien genera apertura para que las nuevas estrategias sean incorporadas y adoptadas dentro de la Universidad.

Finalmente, es relevante que la estrategia ZOL sea implementada en la Universidad, con el fin de proteger, preservar y cuidar la salud de los colaboradores, quienes se convierten en el eje fundamental para el buen funcionamiento de las actividades propuestas por la Universidad. Es por esto que, generar acciones y procedimientos que inviten al cambio y a la adopción de hábitos saludables es válido.

Teniendo en cuenta la información obtenida se plantearon una serie de lineamientos de la ruta para la ejecución de la estrategia ZOL.

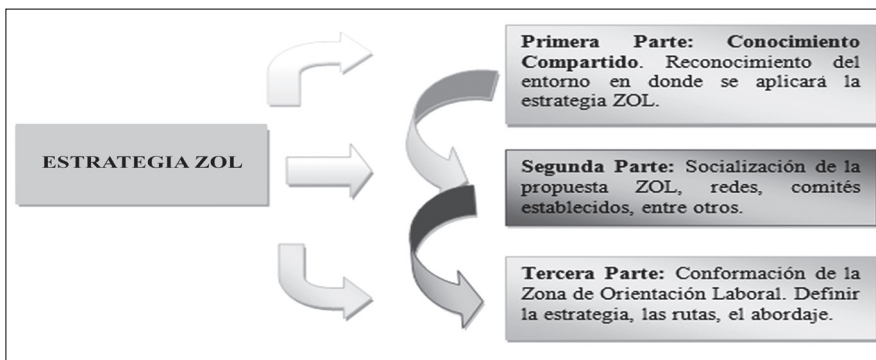


Figura 4. Lineamientos de la Ruta para la Estrategia ZOL.

Tabla 2. *Lineamientos ruta ejecución de la estrategia*

Primera parte. Conocimiento compartido
<p>Consiste en el reconocimiento del contexto en el cual va a desarrollarse la estrategia, esto permite adaptar la estrategia a las exigencias del medio y a las necesidades reales. Tiempo aproximado 3 meses.</p>
<ol style="list-style-type: none">1. Desarrollo del sistema diagnóstico estratégico SiDiES, que permitirá la orientación y ejecución de la zona de escucha a nivel laboral. El Sistema de Diagnóstico Estratégico, trata de preparar y planear las estrategias de intervención. Se trata de un proceso de participación y organización, posibilitando el trabajo en red.2. Teniendo en cuenta el diagnóstico SiDiES se realizará el reconocimiento de los líderes en el lugar de trabajo, quienes serán agentes participativos durante el proceso de la implementación de la estrategia.3. Identificar, analizar y observar las redes. Dentro de las redes se encuentra: la red operativa, debe conformarla el grupo de colaboradores que opere la ZOL, los colaboradores deben ser de diferentes dependencias de la Universidad, la red subjetiva, puede conformarla los líderes de opinión formales e informales, conformar la red de recursos comunitarios, con agentes internos como externos, apoyados por EPS, comfamiliar, ARL, entre otras. Estas redes surgen con el fin de conocer el apoyo con el que se cuenta para la implementación de la estrategia.4. Identificación de los líderes de opinión, quienes brindarán información acerca de la Universidad y sus momentos más importantes y significativos.5. Reconocer la estructura organizacional.6. Reconocer posibles espacios para la interacción, es decir, el espacio en donde de manera cotidiana se pueda generar interacción con los agentes laborales.7. La participación en actividades de la empresa. Algunos de los espacios que permiten alimentar el proceso de recolección de información para el sistema de diagnóstico estratégico, que es constituido por aquellas actividades que facilitan el reconocimiento de los actores sociales del contexto, sus formas de vinculación y establecimiento de relaciones, la cultura organizacional. Actividades como: celebraciones, fiestas, paseos, reuniones, capacitaciones, entre otras, deben ser aprovechadas para la recolección de información.8. Es de vital importancia generar compromisos frente al proceso con líderes elegidos por la población.9. Establecer relaciones de confianza con los líderes y actores que van constituyendo la red subjetiva, con el fin de identificar los espacios que podrían brindarse para generar acciones como entrevistas, recolección de información, interacción con comités laborales como el de bienestar, convivencia y COPASST.10. El primer encuentro debe realizarse con los líderes formales, ya que son líderes que con el transcurso del tiempo se han consolidado como agentes confiables.11. El segundo encuentro debe realizarse con los líderes informales que se han consolidado como tal por su capacidad de emprendimiento y por ser propositivos.12. Los líderes formales e informales deben conocer el objetivo de la ZOL y la importancia en el bienestar de los colaboradores evidenciada en el clima laboral.

13. No se deben generar falsas expectativas, primero se debe acordar: forma de intervención, recursos, horarios y jornadas que se van a realizar, como capacitaciones, conferencias, actividades lúdicas, acercamiento a personas con tendencia al consumo, aplicación de instrumentos, entre otras.
14. La ZOL debe guiarse siempre por su metodología, para que el proceso esté respaldado y sea estandarizado.
15. Es importancia realizar un encuentro que permita la sensibilización de los actores de la Universidad hacia la consolidación de la Zona de orientación laboral.

Segunda Parte. Socialización de la propuesta ZOL

En esta fase se brinda un conocimiento más profundo de la estrategia, su metodología y sistematización:

1. Realizar la socialización de la propuesta ZOL con los integrantes de los comités, brindando claridad de aquello que se busca con la estrategia y reconocer a los actores que quieren participar activamente dentro de la estrategia.
2. Conformar la red operativa y de recursos.
3. Realizar la planeación de las actividades que proponen los comités.
4. Realizar acuerdos de trabajo.
5. Generar un cronograma con las actividades que se van a ejecutar.
6. Realizar jornadas de sensibilización para la adopción de la estrategia.
7. Dar a conocer la metodología que se va a llevar a cabo en la estrategia ZOL.

Tercera parte. Conformación de la ZOL

La conformación de la ZOL es ubicada como tercer momento, pero se debe tener en cuenta que las acciones y los momentos pueden darse de manera espontánea según las necesidades actuales, en este sentido se propone:

1. Definir el perfil que se ajuste para la selección de los integrantes de la ZOL, quienes deben facilitar acciones de inclusión y participación social. Debe existir disponibilidad, disposición, entrega y dinamismo.
 2. Solicitar los permisos necesarios para ejecutar la estrategia sin que afecte a la cultura organizacional de la Universidad.
 3. Generar un cronograma de trabajo que no afecte el horario laboral de los participantes.
 4. Generar estrategias que permitan la asistencia de los participantes, es decir, motivar a los agentes para que asistan por medio de estímulos, reconocimientos, entre otros.
 5. Llevar una lista de asistentes.
 6. Realizar actas en cada encuentro, en donde se encuentren compromisos de trabajo y acciones a ejecutar en un tiempo determinado, con su respectivo indicador de logro.
 7. Generar capacitaciones continuas a los miembros del equipo y a la comunidad laboral.
 8. Hacer seguimiento a la implementación de la estrategia, por medio de las actividades ejecutadas y plan operativo.
 9. Realizar evaluaciones de cada actividad elaborada, como también del impacto en la población laboral.
-

Estos tres momentos pueden convertirse en una herramienta necesaria para la consolidación de la ZOL en la Universidad de estudio. Cabe resaltar que, los anteriores lineamientos fueron creados según la experiencia piloto en Venus Colombiana S.A. y son orientadores que pueden ser sometidos a actualización y modificación.

4. Discusión

Esta sección de la investigación busca discutir los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento OMS ASSIST V3.0 a 17 colaboradores de servicios generales de una Universidad de Pasto, Nariño, mediante el análisis de los niveles de riesgo frente al consumo, teniendo en cuenta sustancias consumidas en los últimos tres meses, frecuencia del consumo, deseos fuertes de consumo, problemas asociados al consumo, preocupación de personas cercanas por el consumo y los intentos de controlar, reducir o dejar de consumir las sustancias.

Por otro lado, la importancia de generar estrategias de promoción de la salud y prevención del consumo de sustancias en el medio laboral, aspecto que permite reforzar la importancia de implementar la ZOL, teniendo en cuenta el aporte de autores que con sus investigaciones respaldan la relevancia de estas estrategias cuya búsqueda radica en el bienestar laboral y organizacional.

La presente investigación alcanzó sus objetivos, ya que se logró analizar y jerarquizar el nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas, por medio de la información recolectada del Test OMS ASSIST V3.0. Encontrando así que la jerarquía del nivel de riesgo de consumo es la siguiente: en la sustancia alcohol se presenta su consumo en los diecisiete trabajadores de servicios generales o sea el 100%, quienes poseen un nivel de riesgo de consumo bajo y moderado de la sustancia, este puntaje alto se puede comparar con el estudio realizado por Lara, Vargas y Salcedo (2011), donde encuentran que el 89.50% de un 100% de los médicos consumen alcohol; y en consumo de cigarrillo fue del 50%; así, en la población sujeto de esta investigación se encontró que la sustancia tabaco presenta un consumo en tres participantes o sea el 18% de la población. Igualmente, en el estudio de Rodríguez (2008) se encontró que la prevalencia del consumo de alcohol fue del 82.8% y de tabaco de 55.1%. De manera que, el consumo de alcohol es alto desde hace mucho tiempo como lo mencionan la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2005), para el año 2003, la proporción de prevalencia anual de consumo de alcohol en el mundo en personas en edad de trabajar (15 a 64 años) era de 50%. De acuerdo a Parra (2007), la mayoría de los “abusadores” de alcohol y drogas, trabajan (están empleados).

La actual investigación mostró que el 65% de los participantes empleados en la institución de educación superior posee un nivel de riesgo al consumo bajo de alcohol, y el 35% un nivel de riesgo moderado de consumo de alcohol. Molina, Suarez y Arango (2011), encuentran en su estudio en población de conductores que, el 54% se encuentra en un consumo riesgoso de alcohol.

Por otro lado el 82% de la población que consume alcohol no ha intentado reducir, controlar o dejar de consumir la sustancia. Este porcentaje permite realizar la lectura de que las personas que se encuentran en un consumo moderado y bajo de alcohol, no son conscientes de la problemática asociada al consumo

de sustancias, se tornan despreocupadas acerca del consumo y desconocen la opinión de quienes creen que están haciendo algo perjudicial. Lo anteriormente mencionado, se llama etapa del cambio pre contemplativa.

Por el contrario, la persona que consume tabaco en un nivel de riesgo alto, ha intentado dejar de consumir, reducir o controlar el consumo de la sustancia ubicándose en la etapa del cambio contemplativa, es decir, en esta etapa la persona piensa si debe o no cambiar, pero aún no se ejecutan acciones que permitan que la situación mejore.

De allí que, en cuanto al consumo de alcohol en la población participante, existe un nivel de riesgo moderado y bajo, y en el consumo de tabaco en un nivel de riesgo al consumo bajo y alto, estos indicadores son determinantes y de gran importancia porque evidencian que el consumo de sustancias en el medio laboral existe, y que las acciones que se propongan deben ejecutarse de manera rápida para prevenir que nuevos colaboradores ingresen en un hábito de consumo, o que aquellos colaboradores que consumen no aumenten su nivel de riesgo de consumo.

Retomando nuevamente a los resultados obtenidos, se evidencia al consumo de sustancias psicoactivas dentro de un nivel de riesgo alto, moderado y bajo. Este índice demuestra que las acciones de promoción y prevención son necesarias en el contexto y por ende, la consolidación de una ZOL se convierte en un factor determinante y de gran importancia.

Estos niveles de consumo adquieren un significado y su abordaje debe llevarse de la manera adecuada y como guía teniendo en cuenta los resultados, el ASSIST brinda el nivel del riesgo actual de consumo.

Según la prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST) año 2011, cuando el nivel de riesgo es **bajo**, es decir participantes que obtuvieron puntuaciones de tres o menos en el test, tienen un riesgo bajo de presentar problemas relacionados con el consumo de sustancias. Aunque pueden consumir las sustancias de vez en cuando, actualmente, no se enfrentan con esos problemas y dado sus hábitos actuales de consumo, tienen un riesgo bajo de desarrollar futuros problemas. Si el nivel de riesgo de consumo es bajo, los participantes deben conocer sus puntuaciones. Se debe felicitar a los usuarios que tienen riesgo bajo o son abstemios y alentarlos a seguir así. Este nivel de intervención es suficiente para los usuarios cuyas puntuaciones indican que tienen riesgo bajo de sufrir consecuencias negativas relacionadas con el consumo de sustancias. Acciones de prevención del consumo y promoción de la salud, pueden ser de gran importancia para que el consumo de sustancias no aumente.

Por otro lado, cuando el nivel de consumo **es moderado** es decir participantes que obtuvieron una puntuación de entre 4 y 26 (11 y 26 para alcohol) en el test, aunque quizás presenten algunos problemas, tienen un riesgo moderado de presentar problemas de salud y de otro tipo. El continuar el consumo a este ritmo indica una probabilidad de futuros problemas de salud y de otro tipo, entre ellos la probabilidad de dependencia. El riesgo aumenta en los usuarios que tienen un historial de problemas por el uso de sustancias y dependencia. En este sentido, los participantes de riesgo moderado deben recibir una intervención

breve con una duración de tres a 15 minutos. La intervención breve consiste en proporcionar retroalimentación por medio de la tarjeta de reporte de retroalimentación, anexo en el test OMS ASSIST, empleando una estructura simple de entrevista motivacional. Se ha comprobado que la intervención breve vinculada al ASSIST resulta ser eficaz para que los usuarios reduzcan considerablemente el consumo de sustancias.

En el nivel de consumo **alto**, es decir, los participantes que obtuvieron una puntuación de 27 o más en cualquier sustancia en el test, sugiere que el usuario tiene un alto riesgo de dependencia de esa sustancia y probablemente esté teniendo problemas de salud, sociales, económicos, legales y en las relaciones personales, como resultado del consumo de sustancias. Esta afirmación se evidencia en la persona que posee consumo alto de tabaco, ya que en el desarrollo del test y en su análisis se evidencia problemas reales actuales que interfieren con el desempeño normal en su cotidianidad. En este sentido, debe generarse también una intervención breve, aunque no es viable como un solo tratamiento para los usuarios con este tipo de riesgo.

Prochaska y Di Clemente en el año 1983, mencionan que el proceso motivacional por el cual una persona decide iniciar el cambio de conducta respecto al consumo de sustancias es muy complejo, ya que contempla elementos cognitivos, emocionales y eventos vitales, planteando así que el proceso por el cual se somete una persona que consume para lograr una conducta deseada positiva, ocurre por medio de una sucesión de etapas, estas etapas permiten ubicar a las personas que consumen sustancias, no con el fin de etiquetar, sino con el fin de interpretar qué está sucediendo en la conducta personal con respecto a su situación actual de consumo de sustancias psicoactivas, posibilitando así un abordaje personalizado y ejecutado según las necesidades individuales y la situación actual de cada sujeto.

Por ello, un proceso acertado y de gran impacto para mitigar o eliminar la conducta de consumo debe generarse con convicción y motivación personal, como también es de vital importancia el apoyo familiar, social, laboral. Este apoyo pueden trabarse a través de varias estrategias, como lo mencionan Barbieri, Trivelloni, Zani, Palacios 2012, p. 83): “Es fundamental considerar estrategias en pro del desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, el autocuidado y el fortalecimiento de todos los auto esquemas del individuo”. Esta premisa se evidencia en el análisis del test, ya que se identifica la preocupación de personas cercanas por el consumo de sustancias psicoactivas; este determinante puede generar acciones con el apoyo de la familia, lo que puede producir mayor motivación hacia la adopción del proceso y aceptación del cambio. La familia se involucra dentro las redes sociales que permiten que la estrategia sea personalizada y global. Como mencionan Etz, Robertson y Ashery (2007, s.p.): “Es necesario conducir el fortalecimiento familiar para neutralizar las influencias negativas que pueden tener los amigos”.

En este caso, la intervención breve puede ser útil para alentar a los usuarios a tener una evaluación clínica detallada y tratamiento adecuado especializado. Estos servicios pueden ser proporcionados por profesionales de la salud dentro de la atención primaria de salud o por un especialista para el tratamiento

de drogas y alcohol, si estos servicios están disponibles y son accesibles para el usuario dentro de un período razonable de tiempo. Si hay servicios de tratamiento especializados, el personal clínico debe conocer los procedimientos relacionados con las citas, las remisiones y las posibles listas de espera en el caso de usuarios de alto riesgo.

Si las instalaciones para el tratamiento contra las drogas y el alcohol no son accesibles fácilmente o si existe estigmatización en ellas hacia los usuarios, se debe hacer todo lo posible para brindar tratamiento en el ámbito de la atención primaria (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011a).

Por un lado está la jerarquía del nivel de consumo, que teniendo en cuenta los resultados obtenidos es la siguiente: primero el consumo de **alcohol**, ya que todos los participantes lo han consumido alguna vez en la vida y en los últimos tres meses existe su hábito de consumo, por otro lado, los niveles de riesgo frente a esta sustancia son el nivel de riesgo moderado y bajo. Como segunda instancia se encuentra el consumo de **tabaco**, ya que su consumo lo realizan tres personas y dentro de ellas se encuentra un participante con un nivel de riesgo frente al consumo alto, los dos participantes restantes poseen un consumo bajo de la sustancia. Para finalizar, se encuentra al **cannabis**, sustancia que fue consumida por un participante alguna vez en su vida, mas no en los últimos tres meses, por lo tanto, estos resultados muestran que sí existe una necesidad real para generar y consolidar la estrategia ZOL en la Universidad, ya que estos niveles de riesgo existen en los 17 trabajadores de servicios generales y si las acciones transformadoras se realizan rápidamente y de forma efectiva, la situación actual de vulnerabilidad puede mejorar, ya que las ZOL proponen la implementación de un dispositivo de centro de escucha en el contexto laboral, a partir del cual se posibiliten procesos de respuesta y mitigación frente a diversas problemáticas psicosociales que se hagan evidentes, entre estas el consumo de SPA.

Los espacios relacionales permiten la apertura a grandes procesos de cambio, sin embargo, las organizaciones aún no adoptan la estrategia dentro de sus procesos. Pero lograr la incorporación de la ZOL en la Universidad permite fortalecer las estrategias de promoción y prevención y sobre todo brindarle al talento humano un espacio de libertad y solución de inconvenientes actuales; ya que a partir del consumo de sustancias psicoactivas y estas en interacción con el sistema nervioso central afectan procesos mentales, comportamiento, percepciones, nivel de atención/alerta, entre otras problemáticas. Correa y Pérez (2012) definen que hay una relación directa entre problemas de salud y consumo de acuerdo a su estudio, mencionando que “cuatro grupos de trastornos (dificultades psiquiátricas, neurológicas, cardíacas y respiratorias) resultaron significativos entre consumidores de droga. Los trastornos psiquiátricos comprendían ataques de pánico, euforia excesiva, ansiedad general, desmotivación, depresión entre otros” (p. 153). El consumo excesivo es un padecimiento que consiste en la dependencia de sustancias que afectan las funciones cerebrales.

El Instituto Departamental de Salud en el año 2011 menciona que el consumo se convierte en una problemática que se relaciona con diferentes sistemas de la vida humana, es decir, no solo afecta al consumidor, sino que también se debe

tener en cuenta el sistema familiar, comunitario, y sociocultural. En general, el consumo es tomado como una problemática global que afecta a todos los escenarios, en donde el ser humano interactúa incluido el medio laboral.

Autores como Ochoa y Madoz (2008), investigaron acerca del consumo de sustancias en el medio laboral, los autores refieren que implementar programas de prevención frente al consumo y promoción de la salud es muy relevante dentro de la mejora de la calidad de vida laboral de los trabajadores, ya que el consumo desencadena una serie de dificultades y problemáticas que afectan al colaborador y a la organización, por otro lado, la investigación respalda que la población trabajadora necesita programas para disminuir y evitar el consumo de alcohol y otras sustancias dentro del lugar de trabajo.

Este aporte de los autores influye en la presente investigación, ya que durante todo el proceso, por medio del análisis, evaluación y jerarquización de los niveles de riesgo, se inició la búsqueda de estrategias previas dentro de la Universidad, encontrando jornadas de capacitación, conferencias, espacios para que los estudiantes de diferentes programas realicen actividades en cuanto al consumo; proponiendo a la ZOL como una estrategia eficaz, acertada y significativa en el medio laboral. Teniendo en cuenta que, el consumo de sustancias afecta directamente a la organización y su productividad, es relevante generar acciones que protejan al talento humano, quien es el eje fundamental del óptimo funcionamiento de la organización.

Es de vital importancia tener en cuenta que, las zonas de orientación laboral proponen y establecen servicios como acciones de escucha activa, acompañamiento, orientación, capacitación y organización, integrando a todos los actores involucrados en la problemática de consumo, como también a aquellos agentes externos que con sus conocimientos y acompañamiento, permiten que el abordaje sea el esperado y se logren los resultados deseados dentro de la organización.

Según la sistematización de experiencias de la implementación de una ZOL en una empresa del Municipio de Yumbo (Valle del Cauca) (2012), una ZOL debe estar orientada hacia los miembros de la comunidad empresarial, con el fin de prevenir situaciones de vulnerabilidad, reducir la exclusión social y los factores de riesgo psicosociales, a partir de posibilitar procesos de respuesta y mitigación frente a las problemáticas psicosociales, promover espacios de inclusión social, donde se establezcan relaciones de confianza, apoyo y respeto, las cuales permitan a mediano y largo plazo la consolidación de espacios de escucha para la superación de situaciones actuales y reales que generan malestar y vulnerabilidad hacia factores de riesgo, en este sentido, lo que se busca es brindarle a los colaboradores una serie de oportunidades y opciones que permitan solucionar sus problemáticas, o la posibilidad de analizar de manera conjunta alternativas y medios que puedan ayudarles en un momento determinado; estos factores impactan en la calidad de vida del individuo, lo que puede traer consigo la mejora de la calidad de vida laboral. La calidad de vida laboral, en su concepto más amplio, tiene que ver con la satisfacción, la salud y el bienestar de los miembros de la organización y todo lo relacionado con su entorno.

La ZOL es un espacio compuesto por relaciones en donde se establecen servicios y acciones de escucha activa, acompañamiento, orientación, capacitación y organización íntegra para su funcionamiento a los actores de la comunidad laboral, las redes de recursos institucionales y los miembros del entorno que la rodean.

En la creación de una estrategia de zona de orientación en el medio laboral, se puede desarrollar procesos preventivos de riesgo y vulnerabilidad psicosocial, a través del reconocimiento de las situaciones problema de la comunidad laboral y la atención de los factores de riesgo externos e internos que configuran el ambiente laboral, para incidir de forma positiva en el desempeño del trabajo, la salud mental y la calidad de vida de los trabajadores de la organización y sus familias.

A partir de lo anterior, es relevante mencionar a la estrategia ZOL como la única experiencia demostrativa que existe en Colombia, esta experiencia se ejecutó en la empresa Venus Colombiana S.A denominada como “Zona de Orientación Laboral- centro de escucha” (2011), es en esta estrategia en donde se busca reducir riesgos psicosociales, prevenir situaciones de vulnerabilidad y exclusión social, y desde allí, fortalecer la calidad de vida de los colaboradores y sus familias.

Esta experiencia demostrativa es la primera en el país, consta de estrategias como la escucha activa, acompañamiento, programas de prevención, entre otros; para los colaboradores que lo necesiten. Si los colaboradores conviven en un ambiente en donde predomine la armonía y bienestar, se verá reflejado en las labores que desempeñen dentro de su lugar de trabajo. Esta experiencia demostrativa es de gran importancia, porque es la experiencia piloto que brinda grandes aportes para la consolidación de la zona de orientación laboral en la Universidad estudiada.

En este sentido, se propone la creación de redes de apoyo que faciliten el proceso. Estas redes se convierten en redes de trabajo significativas que permiten que el abordaje de la estrategia ZOL, de la manera más adecuada y representativa. El trabajo en red se consolida como una estrategia importante en donde los actores involucrados en el contexto de consumo, pueden conformar las redes y generar acciones que mejoren la calidad de vida de las personas que poseen un hábito de consumo de spa.

Las redes pueden posibilitar un trabajo de gran impacto, ya que todos los agentes y actores de cambio se convierten en factores protectores de gran importancia. Este trabajo en red puede constituirse como un escenario corresponsable, en el cual se consolidan acciones importantes, de mejora continua en donde la problemática puede ser abordada de la forma más acertada y dinámica.

Para que el trabajo sea completo, dinámico y acertado, dentro de la estrategia ZOL prevalece el respeto hacia la diversidad. En este sentido, dentro de la ZOL y el programa de inclusión social (Ministerio de la Protección Social, 2007a), se menciona el respeto hacia la diversidad e individualidad, siendo eje fundamental para el buen funcionamiento de estrategias. Autores como Ramírez, Martínez y Asunsolo (2011), señalan que a la hora de abordar la problemática de consumo de sustancias se deben tener en cuenta a las diferencias individuales de cada

colaborador, como su género, edad, nivel sociocultural, ya que tener en cuenta estos factores facilita el abordaje de la problemática y el impacto será positivo y real.

La premisa anteriormente mencionada invita a que las estrategias de prevención y promoción como también acciones transformadoras se dirijan hacia todas las personas que en realidad requieran atención personalizada, acciones preventivas y ayuda inmediata.

En este sentido, las zonas de orientación laboral se convierten en estrategias que respaldan procesos de inclusión, por ello, todas las personas que necesiten el espacio ZOL serán aceptadas y sus dificultades actuales serán abordadas.

La inclusión social busca generar condiciones y posibilidades que propicien procesos de integración de las personas a aquellas redes sociales de los lugares en donde interactúan, por ejemplo, el lugar en donde viven y trabajan. Es necesario lograr la integración de los diversos actores que participan socialmente, es decir aquellos actores que producen la exclusión, aquellos actores que se han organizado para atenderla y los actores que directamente son excluidos (Ministerio de la Protección Social, 2007a).

Las ZOL promueven estos espacios de inclusión social, en donde se establecen relaciones de confianza, apoyo y respeto, que posibilitan a mediano y largo plazo la instauración de espacios de escucha, para la superación de situaciones que generan entornos difíciles, permitiendo que la población trabajadora acceda a posibles opciones para solucionar sus problemas, analizando conjuntamente alternativas y medios que pueden ayudarles en un momento determinado.

Por ello, al conocer los resultados del Test OMS ASSIST V3.0, se refleja que los trabajadores de servicios generales de la Universidad poseen tendencia hacia el hábito de consumo, es por esto que, una estrategia de ZOL permite que se aborden sus dinámicas actuales, valorando y protegiendo su individualidad y diversidad.

Al hablar de la constitución de la individualidad y diversidad, se debe tener en cuenta que juegan un papel fundamental las representaciones sociales, para lograr obtener un abordaje óptimo en las estrategias.

Se debe considerar que las representaciones sociales pueden entenderse como construcciones sociales en un tiempo y contexto específico que sirven como forma de conocimiento de lo social. Se adquieren a partir de la experiencia, del contexto, de la información disponible y de los modelos de pensamiento que se transmiten por tradición. Permiten a los actores interpretar un orden social en que se insertan con determinadas funciones, que resultan en consecuencia de otras representaciones elaboradas. Lo anterior, alude a un actor activo y responsable de su cotidianidad. (Lineamientos generales para desarrollar las Zonas de Orientación Escolar – ZOE, 2012, p. 6).

Estas representaciones direccionan la conducta de las personas, su percepción acerca de lo deseado, positivo y correcto.

Al lograr generar la transformación en las representaciones sociales, se posibilita una mirada potencializadora, es decir, los agentes involucrados observaran al consumo como una dificultad actual, que en el momento de ser abordada puede

desaparecer o disminuir, aportando así beneficios para los involucrados, como para los agentes sociales inmersos en el contexto.

En este sentido, es de gran importancia conocer el impacto de consumo de sustancias psicoactivas en el contexto en donde ocurre su consumo habitual, ya que este conocimiento previo posibilita percibir y comprender las representaciones sociales existentes con respecto a la problemática de consumo de sustancias psicoactivas. Por lo tanto, diferentes autores han realizado investigaciones para abordar el consumo de sustancias psicoactivas en el medio laboral con el fin de conocer el porcentaje de consumo, autores como Carreño, Medina, Martínez, Juárez y Vásquez (2006), que refieren que el porcentaje en la población a quienes ellos abordaron en su proceso investigativo no es alarmante, pero que las estrategias de promoción y prevención se convierten en un factor protector determinante a la hora de promulgar hábitos saludables en el lugar de trabajo. Generar estos programas permite evitar que el trabajador inicie con un consumo dependiente de la sustancia.

Teniendo en cuenta la anterior investigación, se inicia con la búsqueda de porcentajes a nivel departamental y regional, en este sentido según la investigación denominada: “Consumo de drogas lícitas e ilícitas en el departamento de Nariño” realizada por el Observatorio Departamental de Drogas Nariño (2007), en ella se presenta una prevalencia alarmante en el consumo de drogas lícitas e ilícitas en el Departamento. Las cifras que brinda la investigación se agrupan por: consumo presentado en el Departamento, consumo presentado en la ciudad de Pasto y consumo presentado por género. En el consumo a nivel de Nariño se encuentra el alcohol con un 75%, cigarrillo 49%, marihuana 7.7%, otras sustancias 5,6%. Así se encuentra también que, a nivel de Pasto se encuentra el alcohol con un 79%, cigarrillo 38.5%, marihuana 5.7%; lo anterior, confirma las investigaciones nombradas anteriormente, donde el alcohol tiene una mayor incidencia y le sigue el consumo de cigarrillo.

El porcentaje que se evidencia anteriormente es alarmante, de allí que la población sujeto de investigación también muestre altos índices de riesgo y el problema es que la probabilidad de que su hábito de consumo aumente es elevado; de allí, que exista la fuerte necesidad de generar estrategias de promoción y prevención para mejorar las situaciones de vulnerabilidad y problemáticas reales asociadas al consumo de sustancias psicoactivas.

Ahora, al hablar del medio laboral, en algunos escenarios organizacionales, aún se evidencia que el consumo de sustancias psicoactivas no se ha convertido en un aspecto preocupante, en este sentido, se menciona que “existen muy pocos datos estadísticos sobre este tema en el ámbito laboral” (Lara et al., 2011, p. 98), es por esto que, no se realizan programas de prevención y promoción al consumo, por lo cual, los trabajadores están expuestos a este factor de riesgo. Esta afirmación da claridad acerca de la inexistencia o falta de reforzamiento a la hora de generar estrategias para los colaboradores que permitan protegerlos, ayudarlos y prevenirlos.

De acuerdo con la política Nacional para la reducción del consumo de sustancias psicoactivas SPA y su impacto (Gobierno Nacional, Ministerio de Salud y

Protección Social, 2012), los ejes permitieron identificar qué tipo de respuesta posee el agente implicado, con el fin de generar mayores acciones según la capacidad de respuesta que se evidencie. Los resultados de la investigación muestran que es necesario seguir aplicando estrategias de prevención, pero también de mitigación que disminuyan sobre todo el consumo de alcohol y cigarrillo; más aún cuando la legislación vigente acoge a las personas que poseen un hábito de consumo, tal como la Ley 1566 de 2012, la cual dicta las normas para garantizar atención integral a personas que consumen sustancias psicoactivas.

Igualmente, la Ley 1616 de 2013 busca garantizar el ejercicio pleno del Derecho a la Salud Mental de la población colombiana y tiene como órgano de regulación operativa a las ARL para las actividades de promoción de la salud y la prevención de la enfermedad a través de estrategias, programas, acciones o servicios de promoción de la salud mental y prevención del trastorno mental, y deberán garantizar que sus empresas afiliadas incluyan dentro de su sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo, el monitoreo permanente de la exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo para proteger, mejorar y recuperar la salud mental de los trabajadores.

A pesar que la Universidad cuenta con la afiliación, las personas sujetos de investigación que presentan riesgo no han tenido el acompañamiento requerido a través de estrategias continuas, acertadas y dinámicas que permitan mejorar situaciones actuales de vulnerabilidad y problemáticas, a pesar de que existe la probabilidad de que el hábito de consumo se mantenga, inicie o aumente, y aunque la normatividad posibilita que se guíen los esfuerzos hacia la búsqueda de programas y procedimientos que protejan a los colaboradores del consumo de sustancias psicoactivas, aún no se hace un uso y aplicación efectiva de las mismas; por ello, es prioritario que se generen fuertes estrategias en conjunto con la ARL que impacten en el medio laboral.

La normatividad busca finalmente es que en conjunto con la ARL se vuelvan operativos los lineamientos de prevención del consumo para aportar al bienestar laboral, por ello, se basa en la psicología de la salud ocupacional y la psicología del trabajo y las organizaciones, como menciona Malvezzi (2000, citado por Enríquez y Castañeda, 2006), enfatizando en el conocimiento multidisciplinar del comportamiento de individuos y grupos, en el marco de la estructura y funcionamiento de las organizaciones, para cuidar y preservar el bienestar del talento humano, proponiendo y ejecutando acciones que generen planes de mejoramiento continuo, eficaz y constante.

Así, el abordaje de la psicología de la salud ocupacional es fundamental, ya que se preocupa por las condiciones del trabajador, como menciona Arza (1999), las condiciones de trabajo pueden ser factores de riesgo tendientes a la drogadicción; de allí que, la Psicología apoya la mejora de la calidad de vida laboral, protege y promueve la seguridad, la salud y el bienestar de los trabajadores. Estas áreas permiten que se estandaricen procesos en la organización y por consiguiente, se consoliden rutas, comités y diversos programas que permitan el continuo cuidado del talento humano.

Finalmente, y a pesar de la limitación encontrada en la prueba para tamizaje aplicada: OMS ASSIST V3.0, que por ser nominal no permite realizar un estudio

profundo correlacional, la prueba brindó datos importantes, que permitieron analizar, evaluar y jerarquizar el nivel de riesgo de consumo de sustancias psicoactivas, lo cual arrojó información útil para proponer estrategias preventivas hacia este grupo de sujetos de investigación. Por consiguiente, se realizó la creación de los lineamientos de la ruta ZOL, la cual se espera sea implementada en la Universidad, con el fin de proteger, preservar y cuidar la salud de los colaboradores, quienes se convierten en el eje fundamental para el buen funcionamiento de las actividades propuestas por la Universidad.

5. Conclusiones

Los hallazgos encontrados por medio del análisis, evaluación y jerarquización del nivel de riesgo de consumo, permiten concluir que existe la necesidad de la implementación de una ZOL en la Universidad estudiada, ya que existe tendencia hacia el hábito de consumo y los niveles de riesgo de consumo son importantes, evidenciándose en que se encuentra en la población, nivel de riesgo de consumo alto, moderado y bajo de las sustancias consumidas en los últimos tres meses (alcohol, tabaco). En este sentido, es posible generar acciones de promoción y prevención como también tratamientos más intensivos.

Los resultados obtenidos permiten generar la lectura de la importancia de las estrategias de promoción y prevención frente al no consumo, ya que generar dichas estrategias en el medio laboral invita a los actores involucrados a adoptar estilos y hábitos saludables, que mejoren su calidad de vida laboral, personal, familiar y social. Por otro lado, se evidencia que los colaboradores necesitan espacios de escucha activa, participación y orientación, ya que el consumo existe y su nivel de riesgo es significativo. Es por esto que las acciones transformadoras deben darse de manera rápida, contundente, y pensadas en entender la situación real.

En este sentido, se debe generar una transformación en las representaciones sociales de la comunidad, ya que esto permitirá el abordaje en conjunto, basado en la inclusión y preservación de los derechos humanos, el consumidor no debe ser observado como una persona delictiva, sino al contrario, como una persona que necesita que se movilicen los recursos de la comunidad para que apoyen su proceso de mejora.

Por otro lado, se han propuesto estrategias en la Universidad para abordar la problemática como jornadas de sensibilización por parte del área de Seguridad y Salud en el Trabajo, Gestión Humana y ARL positiva. Como también jornadas apoyadas por estudiantes de los diferentes programas de la Universidad, quienes en su proceso de aprendizaje generan propuestas que enriquecen su ejercicio de formación y el conocimiento de agentes externos.

Toda estrategia que permita proteger al talento humano es válida, aceptada e importante, porque el talento humano se convierte en el eje de toda organización y el bienestar personal se ve reflejado en la productividad y en el medio laboral.

Por consiguiente los lineamientos de la ruta para la ejecución de la estrategia ZOL, se convierten en una acción y estrategia significativa, por lo tanto, profundizar

y aportar a la presente investigación con nueva recolección de información y nuevas estrategias, posibilitará la aplicación de los lineamientos planteados y creados en el presente estudio.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Arza, J. (1999). El devenir de la prevención rumbo al próximo milenio. Recuperado de <http://www.ddnet.es/gid/>.
- Barbieri, I., Trivelloni, M., Zani, B. y Palacios-Espinosa, X. (2012). Consumo de sustancias psicoactivas en los contextos recreativos entre estudiantes universitarios en Colombia. *Revista de Ciencias de la Salud*, 10(Especial), 69-86.
- Carreño, S., Medina-Mora, M., Martínez, N., Juárez, F. y Vázquez, L. (2006). Características organizacionales, estrés y consumo de alcohol en trabajadores de una empresa textil mexicana. *Salud Mental*, 29(4), 63-70.
- Congreso de Colombia. (2012). Ley Ley 1566. Por la cual se dictan normas para garantizar la atención integral a personas que consumen sustancias psicoactivas y se crea el premio nacional "entidad comprometida con la prevención del consumo, abuso y adicción a sustancias psicoactivas. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley156631072012.pdf>
- _____. (2013). Ley 1616. Por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201616%20DEL%2021%20DE%20ENERO%20DE%202013.pdf>
- Correa, A. y Pérez, A. (2013). Relación e impacto del consumo de sustancias psicoactivas sobre la salud en Colombia. *LIBERABIT: Lima*, 19(2), 153-162.
- Enríquez, Á. y Castañeda, D. (2006). Estado actual de la investigación en psicología organizacional y del trabajo en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 77-85.
- Etz, K., Robertson, E. y Ashery, R. (2007). Drug Abuse Prevention Through Family-Based Interventions: Future Research. Recuperado de https://archives.drugabuse.gov/pdf/monographs/monograph177/001-011_Etz.pdf
- Gobierno Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social. (2012). Prevención, Mitigación, superación y capacidad de respuesta, ejes del Gobierno para combatir el consumo de drogas en Colombia. Recuperado de <http://www.minsalud.gov.co/Paginas/Prevenci%C3%B3n,%20mitigaci%C3%B3n,%20superaci%C3%B3n%20y%20capacidad%20de%20respuesta,%20ejes%20del%20Gobierno%20para%20combatir%20el%20consumo%20de%20drogas%20en%20Colomb.aspx>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- Instituto Departamental de salud de Nariño. (2011). Recuperado de: <http://www.idsn.gov.co/>

Lineamientos generales para desarrollar las Zonas de Orientación Escolar – ZOE. (2012). Recuperado de <http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/recursos/CO031052012-lineamientos-desarrollo-zonas-orientacion-escolar.pdf>

Ministerio de la Protección Social. (s.f.). Un modelo comunitario en red para la inclusión del consumidor de drogas. Recuperado de <http://www.siamisderechos.org/banco/todo/ATT1315920844.pdf>

_____. (2007a). *Hacia un modelo de inclusión social para personas consumidoras de sustancias psicoactivas*. Bogotá: Ministerio de la Protección Social.

_____. (2007b). *Política Nacional para la Reducción del Consumo de Sustancias Psicoactivas y su Impacto*. Bogotá: Ministerio de la Protección Social.

Ministro de Trabajo y Seguridad Social. (1992). Resolución 1075. Por la cual se reglamentan actividades en materia de Salud Ocupacional. Recuperado de <http://copaso.upbga.edu.co/legislacion/Res.1075-1992.pdf>

Ministerio del Trabajo. (2014). Decreto 1443. Por el cual se dictan disposiciones para la implementación del Sistema de Gestión de la Seguridad y Salud en el Trabajo (SG-SST). Recuperado de <http://www.mintrabajo.gov.co/normatividad-julio-decretos-2014/3700-decreto-1443-del-31-de-julio-de-2014.html>

Molina, C., Suarez, A. y Arango, C. (2011). Nivel de riesgo de consumo de alcohol en trabajadores de una empresa de servicio de transporte público urbano de la ciudad de Medellín. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(4), 411-418.

Nuevo, R., Montorio, I., Márquez, M., Fernández, M. y Losada, A. (2004). Análisis del fenómeno de la preocupación en personas mayores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 337-355.

Observatorio Departamental de Drogas Nariño. (2007). Consumo de drogas lícitas e ilícitas en el Departamento de Nariño. Recuperado de <http://www.fundacionarcadenoe.org/documentos/investigaciones/2006%20-%20Consumo%20de%20drogas%20en%205%20municipios%20capitales%20de%20zona%20-%20Nari+%A6o.pdf>

Ochoa, E. y Madoz, A. (2008). Consumo de alcohol y otras drogas en el medio laboral. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(213), 25-32.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Informe Mundial Sobre las Drogas 2005. Volúmen 1*. Nueva York: Naciones Unidas.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011a). *Intervención Breve. Intervención breve vinculada a ASSIST para el consumo riesgoso y nocivo de sustancias. Manual para uso en la atención primaria*. OMS.

_____. (2011b). *La Prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST)*. OMS. Recuperado de http://www.who.int/substance_abuse/activities/assist_screening_spanish.pdf

Parra, A. (int.). (2007). *Prevención del consumo de sustancias psicoactivas desde el ámbito laboral. Lineamientos para empleadores*. Bogotá: Ministerio de la Protección Social.

Prochaska, J. y Diclemente, C. (1983). Seminario entrevista motivacional. Recuperado de http://www.aepap.org/apapcy/entrevista_motivacional.pdf

- Ramírez, D., Martínez, K., y Asunsolo, Á. (2011). Abuso de alcohol en el medio laboral, factores de riesgo para el consumo, e instrumentos de valoración aplicables en la vigilancia de la salud. *Med. segur. trab.*, 5(224), 190-209.
- Rodríguez, D. (2008) Prevalencia, nivel de dependencia y factores sociodemográficos según consumo de sustancias psicoactivas ilícitas en trabajadores de salud mental en una institución de tercer nivel de atención. (Trabajo de Grado). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Sistematización de Experiencias de la Implementación de la Zona de Orientación Laboral en una empresa del Municipio de Yumbo (Valle del Cauca). (2012). Recuperado de <http://www.spacio.gov.co/proyectos/todo/ATT1395326425.pdf>

Criteria

Necesidades en la educación de hijos e hijas con discapacidad intelectual según la percepción de sus cuidadores*

Fecha de recepción: 18/12/2015
Fecha de revisión: 09/05/2016
Fecha de aprobación: 03/06/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Acuña, L., Cabrera, V. y Suárez, A. (2016). Necesidades en la educación de hijos e hijas con discapacidad intelectual según la percepción de sus cuidadores. *Revista Criterios*, 23(1), 277-294.

*Resultado de Investigación. Hace parte de una investigación original, que a su vez, hace parte del estudio: *Validación para Colombia del Cuestionario de evaluación de las necesidades familiares, en familias de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, del Instituto de la Familia de la Universidad de La Sabana*. Desarrollado desde enero de 2013 hasta la actualidad.

*Maestrante en Asesoría Familiar; Médico con Énfasis en Salud Pública, Chía, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: lina.acuna@unisabana.edu.co

**Magíster en Psicología; Psicóloga. Coordinadora de investigación, Instituto de la Familia, Universidad de La Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: victoria.cabrera@unisabana.edu.co

***Maestrante en Asesoría Familiar; Licenciada en Educación Básica Primaria. Chía, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: adrisub@unisabana.edu.co

Lina María Acuña Arango*
Victoria Eugenia Cabrera García**✉
Adriana Suárez Borrero***

Resumen

Se desarrolló un estudio cuantitativo transversal para determinar las necesidades en el aspecto de educación de niños y adolescentes con discapacidad intelectual de un colegio de Bogotá D.C., Colombia, teniendo en cuenta la percepción de los cuidadores, utilizando el cuestionario de Evaluación de Necesidades Familiares.

Se aplicó preguntas relacionadas con el aspecto de educación a 134 cuidadores, con el fin de hacer análisis cuantitativos de las frecuencias, determinando las necesidades más altas y más bajas, teniendo en cuenta el género, la edad y el aula en la que los niños y adolescentes desarrollan sus actividades escolares.

Los resultados muestran una mayor necesidad en las adolescentes, especialmente en el aspecto relacionado con “enseñar a tener un comportamiento sexual adecuado”, así como en el aspecto de “enseñar hábitos de vida independiente”, por lo cual, se evidencia que estas familias requieren apoyo en los aspectos concernientes a la educación de sus familiares.

Palabras clave: Necesidades de educación, familia, discapacidad intelectual, modelo de necesidades.

Needs in the education of children with intellectual disabilities according to the perception of their caregivers

Abstract

A quantitative cross-sectional study was carried out to determine the educational needs of children and adolescents with intellectual disabilities from a school in Bogota D.C., Colombia, according to the perception of caregivers, using the Family Needs Assessment questionnaire.

Questions related to the education aspect were applied to 134 caregivers in order to make quantitative analyzes of frequencies, determining the highest and lowest needs, taking into account the gender, age and classroom in which children and adolescents develop their school activities.

The results show a greater need in adolescents, especially in the aspect related to “teaching to have appropriate sexual behavior”, as well as in the aspect of “teaching independent living habits”, therefore, it is evident that these families require support in the aspects concerning the education of their relatives.

Key words: needs in education, family, intellectual disabilities, needs model.

Necessidades na educação de crianças com deficiência intelectual de acordo com a percepção de seus cuidadores

Resumo

Realizou-se um estudo transversal quantitativo para determinar as necessidades educacionais de crianças e adolescentes com deficiência intelectual de uma escola de Bogotá, Colômbia, de acordo com a percepção dos cuidadores, por meio do questionário de Avaliação de Necessidades Familiares.

Questões relacionadas ao aspecto educacional foram aplicadas a 134 cuidadores para fazer análises quantitativas de frequências, determinando as necessidades mais altas e mais baixas, levando em conta o gênero, idade e sala de aula em que as crianças e adolescentes desenvolvem suas atividades escolares.

Os resultados mostram maior necessidade dos adolescentes, especialmente no aspecto relacionado ao “ensino de comportamento sexual apropriado”, bem como no aspecto de “ensino de hábitos de vida independentes”, portanto, é evidente que essas famílias necessitam de apoio nos aspectos relativos à educação dos seus familiares.

Palavras-chave: necessidades em educação, família, deficiência intelectual, modelo de necessidades.

1. Introducción

En los últimos treinta años la discapacidad ha tenido un viraje en su conceptualización, para ser vista como una condición que debe ser abordada desde una visión ecológica y humanista (Buntinx, 2013), en donde se tienen en cuenta todas las dimensiones de la persona que tiene esta condición, así como el ambiente en donde se desarrolla. Esta comprensión ha permitido que no solo se vean las dificultades y carencias de la persona discapacitada sino que esta condición sea vista con una visión positiva, en la que son tenidas en cuenta sus fortalezas.

Por su parte, Scheerenberger (1987), ha descrito el cambio en el constructo de la discapacidad intelectual, el cual se basa en comprender que dicha condición no corresponde a una característica absoluta de la persona, sino que es la expresión del impacto que tiene la interacción entre la persona con habilidades intelectuales y adaptativas limitadas y su ambiente (Sheerenberger, 1987, en Shalock et al., 1994).

El informe mundial de discapacidad de la Organización Mundial de la Salud, publicado en 2011 (OMS, 2011), estima que el 15% de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad. En Colombia de acuerdo con el censo de 2005, la prevalencia es de alrededor 6.3%, que corresponde a 2.624.898 personas para ese momento, con una distribución por sexo de 6,5% de hombres y 6,1% de mujeres (Lugo y Seijas, 2012), siendo la discapacidad intelectual (DI) de 22,47%.

Dada la evolución en la concepción de la discapacidad, y teniendo en cuenta el modelo de necesidades, es importante ahondar en los diferentes aspectos y necesidades de las familias de las personas con DI. En este orden de ideas, este estudio buscó identificar las necesidades de educación de las familias que cuentan con personas con DI, con el fin de elevar el nivel de calidad de vida familiar, así como promover y fomentar el crecimiento personal y la autonomía de los niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Las personas con discapacidad requieren de la fortaleza y acompañamiento de la familia de forma importante, debido a que su condición puede afectar de diversas maneras el desarrollo a lo largo de las diferentes etapas del ciclo vital. Es así como la familia desempeña un papel esencial para generar oportunidades que ayuden al desarrollo máximo de sus potencialidades. En la actualidad el concepto de calidad de vida en las personas con discapacidad y sus familias ha adquirido importancia, de esto depende el éxito de los programas e iniciativas de políticas encaminadas a la prevención e intervención con esta población (Córdoba, Mora, Bedoya y Verdugo 2007).

Nuevo concepto de discapacidad intelectual

De acuerdo con la American Association and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) es una “discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales sociales y prácticas”, es decir, que las personas con esta condición presentan una disminución en la habilidad de entender información nueva o compleja, así como la dificultad para aprender a aplicar

nuevas habilidades, dificultando la independencia y llevando a una alteración en el funcionamiento social (Shogren, Bradley, Gómez, Yeager y Schalock, 2010). Así mismo, se ha introducido una visión con perspectiva socioecológica y multidimensional, que se basa en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 2003). De acuerdo con este autor, la DI se debe conceptualizar bajo tres características: 1. El modelo socioecológico, ya enunciado anteriormente, 2. Un enfoque multifactorial de la etiología, y 3. La distinción entre una definición operativa y otra constitutiva de la condición (Verdugo y Schalock, 2010).

La importancia del modelo socioecológico está en que la DI se puede explicar desde la limitación del funcionamiento individual dentro de un contexto social, desde la visión de la misma persona con DI con factores orgánicos y/o sociales, y por último, en cómo estos factores causan limitaciones funcionales que se traducen en la falta de habilidad o restricción en el funcionamiento personal, o en el desempeño de los propios roles, o las tareas que se espera que una persona tenga en un determinado ambiente social (Verdugo y Schalock, 2010). Teniendo en cuenta a la persona con sus interacciones, tanto con el medio ambiente como con los apoyos específicos que necesita para alcanzar la “identidad de la discapacidad”, es necesario promover en la persona dimensiones como la autoestima, el bienestar subjetivo, el orgullo, causa común, beneficiando a las familias de personas con discapacidad (Verdugo y Schalock, 2010, p. 10).

Modelos de estudio de discapacidad

La evolución del concepto de DI, surge por el interés de la sociedad de mejorar la comprensión de los individuos con esta condición (Guillén, Verdugo, Arias y Vicente, 2015), esto permite tener un mejor abordaje en el diagnóstico, evaluación e intervención (Verdugo y Schalock, 2010). Es evidente que las personas con DI presentan desafíos en el desarrollo, muestran más dificultades en la participación de las actividades de la vida diaria en sus comunidades, así como, comportamientos de inocencia que los hacen más vulnerables al abuso y explotación por parte de otros (Guillén et al., 2015). Dadas estas condiciones y el avance en la comprensión de la condición de DI, han surgido diferentes modelos para su estudio que tienen en cuenta diferentes perspectivas de la discapacidad. Estos modelos conocidos como: Modelo de calidad de vida, Modelo de apoyos y Modelo de calidad de vida familiar, dan respuesta al abordaje que se tiene actualmente, y a lo propuesto por la convención de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los derechos de las personas con discapacidad que promueven, protegen y aseguran el goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad en condiciones de igualdad, promoviendo el respeto de su dignidad inherente (ONU, 2006, artículo 1), lo que está en sintonía con la perspectiva ecológico-social propuesta por Verdugo.

El modelo de calidad de vida, está enfocado en el bienestar personal y multidimensional determinado por factores ambientales, promovidos por los apoyos de las personas (Brown, Keith y Schalock, 2004; Schalock, Gardner y Bradley, 2007). Tiene en cuenta ocho dimensiones: el bienestar emocional, las relaciones de las personas, el bienestar material, el desarrollo personal, el

bienestar físico, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos de las personas (Shalock y Verdugo, 2013).

El modelo de apoyos está relacionado con los recursos y estrategias que permiten ayudar al desarrollo, la educación y el bienestar de la persona con el fin de mejorar su calidad de vida (Verdugo y Shalock, 2010). Responde a las dificultades que tienen las personas en condición de discapacidad intelectual, y explica que estas personas presentan más dificultades en la participación de las actividades de la vida diaria en sus comunidades, expresando al mismo tiempo otras características que los hacen vulnerables al abuso y a la explotación por parte de otros (Greenspan, 2012).

Por último, el modelo de calidad de vida familiar, que explica “la valoración dinámica del bienestar de la familia, colectiva y subjetivamente informada por sus integrantes en donde interactúan los niveles de las necesidades individuales y familiares” (Zuna, Summers, Turnbull, Hu y Su, 2010, p. 262).

Familia y discapacidad intelectual

Tener en cuenta la calidad de vida de estas familias, es un aspecto que demuestra el avance en la investigación sobre familia y discapacidad (Chiu et al., 2013). Además, en este proceso es necesario enlazar y determinar un engranaje en el que la educación de las personas con DI debe hacer parte fundamental, gracias a las políticas actuales de inclusión que permiten y apoyan a las familias que tienen estas características. La atención a la primera infancia se ha convertido en un tema de interés prioritario para el Gobierno Nacional de Colombia que busca implementar programas de desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, en el marco de una sociedad incluyente que reconozca a todos como sujetos de derecho.

De tal forma que, es primordial indagar en el estudio de las diferentes dinámicas que se dan al interior de las familias con una persona con discapacidad, con el fin de reconocer sus necesidades, fortalezas, principios e interacción. Así, se puede realizar una intervención pertinente a través de la que la familia pueda adquirir los conocimientos necesarios para tener la fuerza y la confianza para ayudar a desarrollar las capacidades de sus miembros con discapacidad. Así mismo, es la primera unidad de apoyo, que conectada al trabajo en equipo con profesionales a nivel interdisciplinario y con otras familias, permite la búsqueda y obtención de logros que indiquen sus necesidades reales y sus expectativas respecto a la formación y desempeño de sus hijos en la vida adulta (Córdoba et al., 2007).

En el contexto de una persona con discapacidad, la familia se constituye como el primer escenario donde los individuos establecen vínculos con otros, y donde reconocen la diversidad, convirtiéndose en un espacio de aprendizaje. Este reconocimiento de la realidad potencial de la familia en el desarrollo de sus miembros, es una de las razones primordiales del creciente interés por unir esfuerzos institucionales para su fortalecimiento (Manjarrés, León, Martínez y Gaitán, 2013).

Dentro de la nueva conceptualización, el concepto de calidad de vida ha adquirido cada vez mayor importancia. Por tal razón, algunos investigadores han trabajado en avanzar en la medición de la calidad de vida de las familias que tiene algún

miembro con discapacidad intelectual (Shalock y Verdugo, 2002), como primer paso fundamental para que la persona con discapacidad y su familia logren una mejor adaptación y desarrollo en sus contextos (Córdoba, Gómez y Verdugo, 2008).

Anteriormente, los instrumentos de evaluación estaban centrados en considerar la discapacidad como un enfoque patológico que se reducía a la identificación del déficit de la persona con discapacidad y a su relación con su cuidador. En la actualidad, ha surgido un modelo de calidad de vida centrado en la familia que la alienta a tomar la iniciativa en establecer sus prioridades, abandona la perspectiva patológica y adopta una orientación desde los puntos fuertes de la familia, dándole confianza para desarrollar sus potencialidades y capacidades. Además, permite visualizarla como unidad de apoyo que trabaja en equipo con los profesionales de los servicios de atención para las personas con discapacidad y con otras familias, en la búsqueda de logros que respondan a sus necesidades y a sus expectativas (Córdoba et al., 2008).

Desde este modelo se enfatiza en la capacitación funcional de la familia. El equipo del Beach Center de discapacidad de la Universidad de Kansas (Poston et al., 2003), propuso una concepción multidimensional de la vida familiar, teniendo en cuenta que la calidad de vida de la persona se relaciona con la discapacidad y la calidad de vida de su familia (Córdoba et al., 2008).

El nuevo paradigma de calidad de vida es primordial en los servicios sociales y educativos, ya que permite la participación de la persona en la planificación de actividades. Se fundamenta en las ocho dimensiones de vida desarrolladas por Verdugo y Shalock (2010). De acuerdo con el nuevo cambio conceptual respecto a la discapacidad, éste se ha fundamentado en valorar más la interacción de la persona con su ambiente, que su limitación, así como, pasar de un sistema basado en la eficacia de servicios y programas, a otro centrado en los avances de calidad de vida para que los cambios y mejoras se vean reflejados en cada persona y sus familiares (Gobierno de España, 2011).

Necesidades educativas en personas con discapacidad intelectual

Las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad intelectual, deben comprenderse dentro de diferentes contextos de acuerdo con sus características, el interior del niño y el entorno que lo rodea (Font, 1994). Estas necesidades dependen de diferentes factores relacionados con la etiología de la discapacidad, el tipo y grado de déficit, la estimulación familiar y escolar (Antequera et al., s.f.).

Estudiar las necesidades educativas de las familias con hijos con discapacidad intelectual requiere reconocer y desarrollar el modelo educativo de la educación inclusiva (Muntaner, 2010), teniendo en cuenta que no solo es una necesidad, es un derecho reconocido tal como se expone desde la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU (2006, citado por Verdugo y Rodríguez, 2008).

Desde los años 70 del pasado siglo XX, se vienen presentando planteamientos que buscaban la integración educativa de personas con discapacidad para unificar la

educación especial y la general en un único sistema educativo. De tal forma, se pudieron apreciar las dificultades de dicho proceso escolar, se observó que la integración no podía funcionar si no se hacían modificaciones de acuerdo con el contexto ambiental en el que se formaba a la persona. Posteriormente, surgió el concepto de la “inclusión escolar” con el fin de promover la participación de estas personas en el aula regular (Verdugo y Rodríguez, 2008).

La educación inclusiva se basa en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades educativas de todas las personas (Muntaner, 2010). Ésta plantea defender la igualdad y calidad educativa para todos los alumnos, así como la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.

La igualdad de oportunidades, es sin duda un principio compartido y generalizado en nuestras sociedades para las personas con discapacidad, dicho principio se ha traducido en la lucha contra la discriminación y la búsqueda del desarrollo integral en todas las esferas de su vida. (Rosenqvist, 1990, citado por Gálvez, Cerrillo y Camina, 2009, p. 136).

Este cambio implica una revolución en el pensamiento de las personas, incluyendo las familias, las organizaciones de personas con discapacidad, las autoridades públicas, los docentes y las instituciones educativas para valorar las necesidades, en este caso, de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, y así lograr mejorar los procesos de enseñanza al interior de la escuela, con mayor atención y calidad. Esto permite que todos los niños y niñas puedan aprender eficazmente (Unesco, 2009, p. 14, citado por Muntaner, 2010).

Necesidades de educación para personas con discapacidad intelectual y legislación actual en Colombia

En Colombia el contexto se ha ido transformando y son varias las estrategias legales que se han incluido para disminuir las barreras en la educación de personas con discapacidad (Aya y Córdoba, 2010). Algunas políticas públicas han fortalecido los espacios de coordinación y visualización del tema desde la perspectiva de derechos, con una necesidad clara de derribar los inconvenientes en la oferta estatal y el reconocimiento a las capacidades y potencialidades de la población con Discapacidad (ICBF, Fundación Saldarriaga Concha y Fundación Liliane Colombia, 2010). En la *Constitución Política de Colombia* se consagra el derecho a la igualdad, así como en el Código de infancia y adolescencia, en donde se hace mención a la protección del Estado para niños, niñas y adolescentes. En el Artículo 36, el Estado reconoce los derechos específicos a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y se compromete a proporcionar todas aquellas condiciones necesarias para que gocen de una calidad de vida plena, puedan valerse por sí mismos e integrarse a la sociedad (ICBF, 2010).

Con relación a estos avances, es necesario citar una de las últimas leyes en favor de las personas con discapacidad, la Ley 1618 de 2013, “por medio de la cual se establecen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. En esta ley se tiene en cuenta los aspectos sobre su calidad de vida, de acuerdo con las necesidades de la educación de las personas con DI. En el título IV se establecen medidas para la garantía del ejercicio efectivo de sus derechos, y es así como se contempla el acompañamiento a las familias

y el derecho a la educación, entre otros. Dentro de este último, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), deberá definir y reglamentar el esquema de atención educativa en favor de la inclusión (Congreso de Colombia, 2013).

En el 2015 surge una nueva ley a través de la cual se busca garantizar el cumplimiento de las anteriores, mediante la que se determina penalizar la discriminación a personas con discapacidad (Ley 1752 de 2015). De igual forma, para el 2016 se contempla dentro de la resolución de matrícula, para colegios públicos en Bogotá, el fortalecimiento del derecho a la educación para los estudiantes con discapacidad, la exigencia a las familias de presentar los respectivos documentos que demuestran que los niños y niñas están recibiendo apoyo en salud y su respectivo diagnóstico de discapacidad, así como, los parámetros para una atención adecuada y asertiva a los niños, niñas y adolescentes desde la primera infancia en las diferentes instituciones educativas (Resolución 1203 de 2015).

El panorama ha ido mejorando, sin embargo: “no se trata de formular leyes sino de un compromiso permanente con la inclusión basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo administrativo y desde las instituciones escolares así como formación de los docentes en nuevos contenidos” (Escribano y Martínez-Cano, 2012; Sánchez, 2009, citados por Sánchez y Robles, 2013, p. 30) y análisis crítico de los problemas (Verdugo et al., 2011). Así como la orientación y asesoría a las familias para trabajar en unidad, a favor de la inclusión de personas con discapacidad intelectual.

Las necesidades educativas de los niños con discapacidad intelectual y sus familias deben comprenderse dentro de diferentes contextos de acuerdo con sus características, la individualidad del niño y del entorno que lo rodea (Font, 1994). Se requiere flexibilidad y adecuaciones curriculares a través de las cuales se deben tener en cuenta las características propias de ellos como personas, valorando el apoyo específico que necesitan para potenciar sus fortalezas. De esta manera, contribuir a su integración social, su autonomía, su vida familiar dentro y fuera del hogar, así como, su inteligencia emocional. Igualmente, dependen de diferentes factores relacionados con la etiología de la discapacidad, el tipo y grado de déficit, la estimulación familiar y escolar (Antequera et al., s.f.).

En este orden de ideas, el objetivo de esta investigación consistió en identificar y reconocer las necesidades de educación de las familias con niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, con el fin de generar estrategias educativas desde el contexto familiar y escolar, y así, contribuir al fomento de la autonomía del educando y a la calidad de vida de la familia en general.

2. Materiales y Métodos

Esta fue una investigación de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal, que buscó identificar las necesidades más relevantes en educación de las familias con hijos e hijas escolarizados con DI. Con un enfoque empírico-analítico, se basó en la recolección directa del objeto de investigación y del problema.

Instrumento

Se aplicó la subescala de educación del cuestionario que evalúa las necesidades de las familias que tienen algún miembro con discapacidad intelectual (Poston et

al., 2003). En una investigación cualitativa este cuestionario encontró 11 tipos de necesidades, que posteriormente algunos países han ido validando en sus propios contextos (Chiu, Turnbull y Summers, 2013). En el estudio de estos autores en contexto tawianés el alfa fue de .88. Para efectos de esta investigación, el alfa de Cronbach de la subescala de necesidades en educación fue de .89. Teniendo en cuenta las recomendaciones de Chiu et al. (2013), esta escala puede ser utilizada libremente en su totalidad o para efectos de análisis por dominios, como en el caso de este trabajo.

El instrumento de Necesidades Familiares tiene 77 preguntas distribuidas en 11 factores; se aplicaron las 12 correspondientes a la dimensión de educación (6, 17, 28, 39, 48, 57, 65, 69, 72, 74, 75, 76). Las opciones de respuesta correspondieron al grado de necesidad de 1 a 5, siguiendo la escala de Likert así: 1 = *no necesidad*, 3 = *necesidad*, 5 = *necesidad muy alta*.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron los cuidadores de 134 niños y adolescentes con DI, con edades comprendidas entre 5 y 16 años ($M = 14.67$), que se encontraban matriculados en una institución educativa en la que se encuentran estudiantes en inclusión, así como alumnos en aulas exclusivas. La condición de discapacidad intelectual se estableció de acuerdo con el Coeficiente Intelectual del individuo, que corresponde al diagnóstico con el que ingresan los alumnos. El trabajo de investigación fue presentado a las autoridades del colegio, se explicaron los objetivos y posteriormente fue presentado a los cuidadores de los niños y adolescentes con DI matriculados en la institución. A los participantes se les informó que los datos se utilizarían únicamente con fines investigativos y que se mantendría la confidencialidad de la información. Una vez explicados los procedimientos y previa firma del consentimiento informado se aplicó el cuestionario. El parentesco de los cuidadores con los niños y adolescentes con DI, así como la distribución en las aulas se encuentran en la Tabla 1.

Tabla 1. Parentesco de los cuidadores con los estudiantes con DI y distribución de estudiantes en las aulas

Parentesco con el niño con discapacidad		
	n	%
Mamá	101	70.6
Papá	28	19.6
Otro	14	9.8
Distribución de los niños en las aulas		
	n	
	Niños	Niñas
Aula en Inclusión	38	24
Aula Exclusiva	44	32

La mayoría de los estudiantes con discapacidad intelectual tenían una discapacidad leve de acuerdo con el Coeficiente intelectual (CI).

Con relación al estrato socioeconómico, el 100% de los encuestados se encuentran en estrato 1, 2 y 3.

Recolección de datos

Los datos fueron recolectados en un instrumento de dos partes. La primera, con la información demográfica del participante y del niño con discapacidad, y una segunda, parte con las preguntas relacionadas con las necesidades de educación de las familias.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de las características demográficas, análisis de validez y confiabilidad interna mediante alfa de Cronbach. Posteriormente, con el fin de conocer las necesidades más altas y más bajas en el factor educación se realizó el análisis de medias de cada una de las preguntas, teniendo en cuenta el tipo de aula a la que pertenecían los niños con DI, el sexo y la edad.

Los análisis se realizaron utilizando SPSS 21.

3. Resultados

Se analizaron los cuestionarios de 134 cuidadores de niños y adolescentes con discapacidad intelectual, quienes contestaron las preguntas relacionadas con el aspecto educación de la Escala de Evaluación de Necesidades Familiares.

Las necesidades que se tuvieron en cuenta en el aspecto educación fueron: 1) Enseñar maneras para comunicarse con otros, 2) Enseñar normas de bioseguridad, 3) Orientar a tener un comportamiento sexual adecuado, 4) Enseñar a mantener o mejorar habilidades motoras, 5) Enseñar comportamientos sociales adecuados, 6) Enseñar maneras de relacionarse y expresar emociones, 7) Enseñar a utilizar el baño, 8) Enseñar habilidades de vida independiente, 9) Enseñar a tomar decisiones y resolver problemas, 10) Saber los progresos en el aprendizaje, 11) Ayudar a conseguir los objetivos del día a día.

Necesidades de educación más altas y más bajas según el sexo de la persona con discapacidad

Cuando se realizó el análisis teniendo en cuenta el sexo de la persona con discapacidad, se encontró que las necesidades en general obtuvieron medias más altas que en otras necesidades. Para los familiares de niñas y adolescentes mujeres con DI, la necesidad más alta es enseñar a tomar decisiones y resolver problemas ($M = 3.52$), le sigue orientar para tener un comportamiento sexual adecuado ($M = 3.50$), y luego, enseñar normas de bioseguridad ($M = 3.37$), como se muestra en la Figura 1.

En el caso de los varones, la necesidad más alta fue orientar a tener un comportamiento sexual adecuado ($M = 3.35$), le sigue, enseñar maneras para comunicarse con otros ($M = 3.29$), y la tercera fue enseñar a tomar decisiones y resolver problemas ($M = 3.27$).

Entre la necesidad más baja de las familias con niñas y adolescentes con DI se encontró que fue enseñar a utilizar el baño ($M = 1.61$), le sigue enseñar a mantener

o mejorar habilidades motoras ($M = 2.00$) y de tercero, enseñar habilidades de vida independiente ($M = 2.53$).

La necesidad más baja de los niños y adolescentes varones fue enseñar a utilizar el baño ($M = 1.91$), enseñar a mantener o mejorar habilidades motoras ($M = 2.20$), y de tercero, le sigue enseñar habilidades de vida independiente ($M = 2.64$).

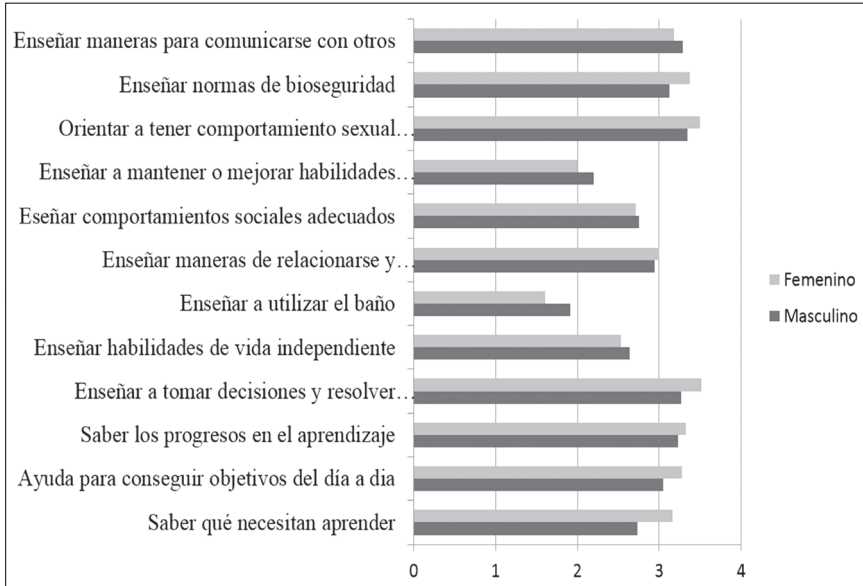


Figura 1. Medias de las necesidades teniendo en cuenta el sexo del hijo con discapacidad.

Necesidades de educación más altas y más bajas según tipo de aula

Se realizaron análisis de las necesidades más altas y más bajas teniendo en cuenta el tipo de aula en el que se encontraban matriculados los estudiantes con DI. La necesidad que puntuó más alto para los cuidadores de estudiantes en aula exclusiva fue orientar a tener un comportamiento sexual adecuado ($M = 3.42$), seguido de saber los progresos en el aprendizaje ($M = 3.28$) y tercero, enseñar a tomar decisiones y resolver problemas ($M = 3.20$), como se muestra en la Figura 2.

Para los cuidadores de estudiantes en aulas en inclusión, la necesidad más alta fue enseñar a tomar decisiones y resolver problemas ($M = 3.59$), luego orientar a tener un comportamiento sexual adecuado ($M = 3.45$) y en tercer lugar, enseñar normas de bioseguridad ($M = 3,35$).

La necesidad más baja para los cuidadores de los estudiantes en aula exclusiva fue enseñar a utilizar el baño ($M = 1.94$), posteriormente, enseñar a mantener o mejorar habilidades motoras ($M = 2.26$) y tercero, enseñar habilidades de vida independiente ($M = 2.63$).

En el caso de las aulas en inclusión, la necesidad más baja fue enseñar a utilizar el baño ($M = 1.61$), seguida por enseñar a mantener o mejorar habilidades motoras ($M = 1.90$) y enseñar habilidades de vida independiente ($M = 2.57$).

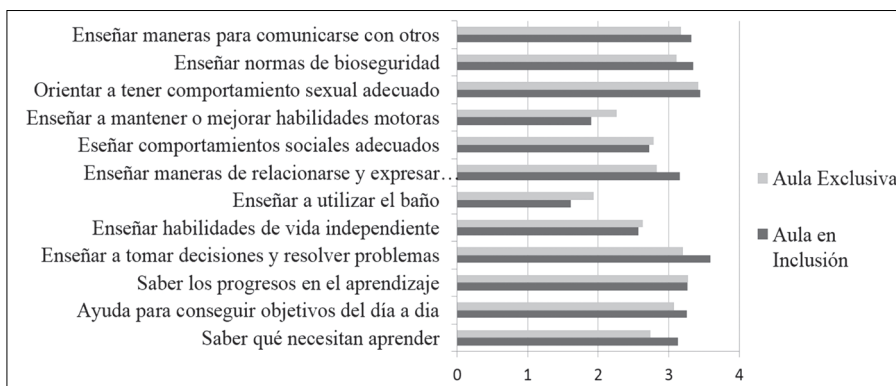


Figura 2. Medias de las Necesidades teniendo en cuenta el tipo de aula.

Necesidades de educación más altas y más bajas según la edad de la persona con discapacidad

El análisis de acuerdo con la edad se realizó teniendo en cuenta dos grupos, niños y niñas con DI con edad menor de 12 años y los adolescentes de 12 años en adelante. Los resultados se muestran en la Figura 3.

En el caso de los cuidadores de niños y niñas, la necesidad más alta fue enseñar a tomar decisiones y resolver problemas ($M = 3.60$), luego saber los progresos en el aprendizaje ($M = 3.51$) y tercero, enseñar normas de bioseguridad ($M = 3.33$).

Así mismo, la necesidad más baja de ellos fue enseñar a utilizar el baño ($M = 1.91$), seguido de enseñar a mantener o mejorar habilidades motoras ($M = 2.15$) y tercero, enseñar habilidades de vida independiente ($M = 2.76$).

Para los cuidadores de adolescentes, la necesidad más alta fue orientar a tener un comportamiento sexual adecuado ($M = 3.67$), a continuación enseñar a tomar decisiones y resolver problemas ($M = 3.30$) y le sigue, enseñar maneras para comunicarse con otros ($M = 3.31$).

Las necesidades más bajas en los cuidadores de adolescentes fueron en su orden: enseñar a utilizar el baño ($M = 1.74$), seguida de enseñar a mantener o mejorar habilidades motoras ($M = 2.12$) y enseñar comportamientos sociales adecuados ($M = 2.62$).

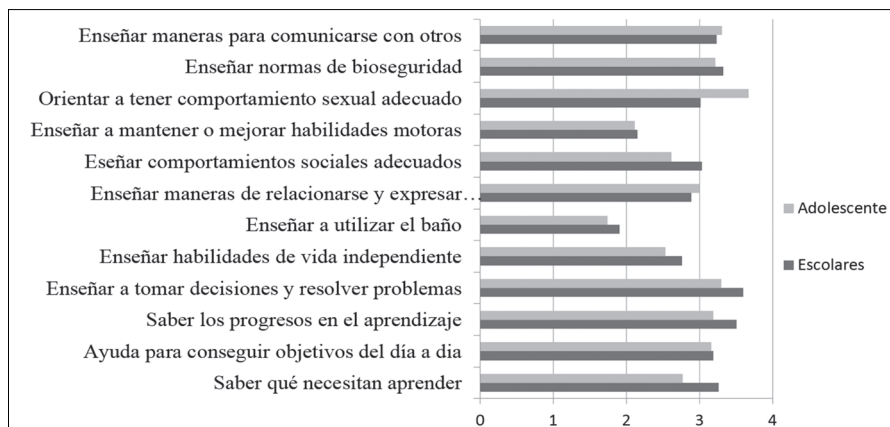


Figura 3. Medias de las Necesidades teniendo en cuenta la edad de las personas con discapacidad.

4. Discusión

El objetivo de esta investigación fue describir las necesidades más altas y más bajas en el aspecto educación de las familias con niños y adolescentes con discapacidad intelectual, con el fin de tener una mayor comprensión de las necesidades de estas familias en este aspecto, y así promover estrategias que permitan mejorar la calidad de vida de estas personas y sus familias en esta dimensión.

Los resultados encontrados en este estudio, son semejantes a los reportados por Chiu et al. (citado por Chiu et al, 2013), en la medida en que las necesidades más frecuentes son las que se relacionan con la enseñanza de comportamientos y habilidades para una mejor integración en su entorno social. Sin embargo, aunque estos investigadores analizaron el factor enseñanza como un constructo general, el presente estudio lo hizo teniendo en cuenta cada una de las actividades que integran esta dimensión. Concretamente, la necesidad de enseñar a tener un comportamiento sexual adecuado, la cual fue una necesidad que puntuó alto tanto para hombres como para mujeres adolescentes. Como lo expresan Fraser y Sim (2007) y Morris (2002) el rol parental cobra un significado importante en la educación de este aspecto en la persona, sin embargo, hay una comprensión limitada de las posibilidades de la familia y las necesidades de soporte en relación con la educación sexualidad y las relaciones sexuales en las personas con discapacidad, y por esta razón, debería ser un campo para abordar con los cuidadores de las personas con DI.

De acuerdo con el tipo de aula, en el aula de inclusión la necesidad más alta fue enseñar a tomar decisiones y resolver problemas, mientras que en el aula exclusiva fue enseñar a tener un comportamiento sexual adecuado. En este orden de ideas, los cuidadores de los niños y niñas con DI participantes en este estudio, necesitan más apoyo y orientación en temas relacionados con la enseñanza del manejo de la afectividad y la sexualidad y la asertividad en las relaciones sociales. Como lo expresa Verdugo (2012), la carencia de espacios para formar en este aspecto y la falta de oportunidades para aprender a relacionarse afectivamente con otros, no les posibilita un adecuado desarrollo y satisfacción de su sexualidad y les hace especialmente vulnerables a padecer todo tipo de abusos y agresiones sexuales. En ese mismo sentido, es importante que tanto padres como profesores puedan acceder a planes de formación que tengan en cuenta el abordaje socioecológico que les permita enseñar a estas personas a tomar decisiones asertivas desde las diferentes dimensiones de su vida (afectivo, intelectual, social y espiritual) (Cabrera, Salazar, Docal, Aya, Ardila y Rivera, 2014). Además, esta necesidad permite ver que no es solo una característica de personas con DI sino de los jóvenes en general, por lo que se valida la importancia de la inclusión, con el fin de que se eduque en esta dimensión en procesos de relación con otros niños. En los programas de formación en la sexualidad deben intervenir diferentes actores, siendo la familia el primero de ellos, la escuela, el estado y la sociedad en general (Cabrera et al., 2014; Verdugo, 2012; Morisse, Vandemaele, Claes C., Claes L. y Vandavelde, 2013).

Los resultados encontrados con relación a la necesidad de enseñar a tomar decisiones y resolver problemas, se relacionan con las características de las

personas con DI en cuanto a sus limitaciones en el juicio social, sistemas de respuesta inapropiados, dificultades en las competencias interpersonales y disminución en las habilidades de toma de decisiones (Schallock et al., 2010; Schallock, Luckasson et al., 2012, citados por Verdugo (2012), estas características están relacionadas precisamente con dificultades para resolver problemas sociales (Verdugo, 2012, p. 3). No obstante, se podrían llevar a cabo acciones educativas desde la familia y la escuela con el fin de contribuir a que estas personas desarrollen habilidades sociales con las diferentes personas con quienes interactúan. Intervenir no solo con las personas con discapacidad, sino también, con los integrantes de los principales contextos en los que se desenvuelve la persona con DI:

El binomio familia-escuela juega un rol fundamental a la hora de implementar estrategias de inclusión en niños, niñas y adolescentes con DI, teniendo en cuenta que los aprendizajes deben orientarse en la búsqueda de la autonomía y la independencia de la persona con discapacidad. Estas estrategias deben articularse de forma armónica y colaborativa, con el fin de alcanzar el mayor nivel de autonomía posible de las personas con DI (Turnbull A., Turnbull R., Erwin, Soodak y Shogren, 2011). Todo con el fin de lograr la interacción de todos dentro de una sociedad que busque ser más incluyente.

Gracias al avance del nuevo paradigma del concepto de DI, es posible que se mejore la situación en aspectos como éste. Para ello, se requiere de la comprensión actual de responder con intervenciones centradas en las fortalezas de cada individuo y que destaquen el valor de los apoyos para mejorar su desempeño humano.

La familia debe ser formada mediante programas que permitan involucrar de manera asertiva, efectiva y responsable a sus integrantes y cuidadores. Es necesario fortalecer los procesos de enseñanza que se imparten, trabajando paulatinamente por elevar la calidad de vida de las familias, haciendo énfasis en la promoción y visualización de un proyecto de vida desde temprana edad. Es importante considerar y aprovechar la propuesta desde la Ley 1618, que consiste en diseñar programas intersectoriales en asistencia y desarrollo para las familias con niños, niñas y adolescentes con discapacidad, mencionados por Quintanilla (2014). De ahí se podrían gestionar programas, así como leyes específicas en discapacidad intelectual relacionadas, concretamente, con los apoyos que necesitan las familias.

En la escuela es necesaria la actualización y capacitación de los docentes de la institución, en la cual se deben incluir planes de apoyos individualizados para los estudiantes con DI. De esta forma, se permitirá que los niños y adolescentes puedan acceder y desarrollar los respectivos currículos sin mayores restricciones y sean valoradas y potencializadas sus fortalezas, en medio de la tolerancia a la diferencia.

Lo anterior, implica una cualificación de los docentes de manera que puedan ser capacitados y sensibilizados para valorar las necesidades de educación de los niños y sus familias al interior del aula, para que puedan realizar de manera consciente y asertiva, adecuaciones curriculares y manejo de ambientes de aprendizaje que

respondan a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual a partir de valorar a cada niño como una persona. Así mismo, para que reconozcan las nuevas leyes en favor de las personas con discapacidad, considerando que puede ser penalizada la discriminación, de acuerdo con la Ley 1752 de 2015. Sin embargo, no se trata de realizar persecución a los docentes y la comunidad educativa en general, sino de llevarlos al convencimiento de adecuar prácticas de inclusión.

Otro de los resultados del estudio, demostró la necesidad de las familias de saber los progresos en el aprendizaje. Esto refleja que los padres y la institución educativa necesitan tener un mayor enlace entre ellos, con el fin de involucrar a los primeros en los procesos de formación académicos, en los cuales ellos sean protagonistas con sus hijos en los avances de ellos mismos. Esto sugiere la importancia de una planificación de apoyos adecuada, así como una retroalimentación de todas las partes para que la política pública avance en favor de las personas con discapacidad intelectual y sus familias, que cada vez sea más precisa y coherente, en favor de la inclusión.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación permitirán argumentar y afirmar el deber de gestionar programas de desarrollo, a través de los cuales se consolide una formación integral para las familias, en los que se contemplen las necesidades más relevantes, y así, apropiarse de las herramientas necesarias que contribuyan a la adaptación al entorno social que incluyan la educación de la sexualidad y de las relaciones sociales. De la misma forma, se deben contemplar otras dimensiones como la educación para el trabajo y el desarrollo progresivo de la autonomía, con el propósito de desarrollar estilos de vida saludables, que contemplen todas las dimensiones de la persona y su integración a los diversos contextos, principalmente la familia y la escuela.

En cuanto a la necesidad de las personas con discapacidad intelectual para tomar decisiones y resolver problemas, permite afirmar la necesidad de formar a la familia, a los docentes para ser apoyo de manera responsable en la toma de decisiones de sus hijos y estudiantes con discapacidad intelectual. De esta manera, se debe fortalecer las políticas en favor de la inclusión de niños, niñas y adolescentes con DI en las aulas regulares, para que aprendan habilidades de los otros niños.

Si bien es cierto que hay una ganancia para las familias con la penalización por la discriminación, con la Ley 1752 de 2015 no es suficiente la sanción, es necesario el compromiso familiar, escolar, político y social para contribuir al aumento de la calidad de vida de toda la familia.

Además, es necesario realizar reformas a las leyes de educación donde se contemplen las necesidades educativas para los estudiantes con discapacidad intelectual y se generen programas e investigaciones en favor de la inclusión. Fortalecer los apoyos desde contextos de proceso individualizados en los que se debe prever la planeación, la evaluación, el acompañamiento y la comunicación permanente entre padres, docentes y estudiantes.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M., Cruz, A., Cruz, P., García, F., ... Ortega, R. (s.f.). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de participación y Equidad en Educación.
- Aya, V. y Córdoba, L. (2010). *Calidad de vida en familias de jóvenes con discapacidad intelectual Facultad de Psicología*. (Trabajo de Grado). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
- Brown, I., Keith, K. y Schalock, R. (2004). Quality of life conceptualization, measurement, and application: Validation of the SIRG-QOL consensual principles. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 48 (4 y 5), 451.
- Buntinx, W. (2013). Understanding disability: a strengths-based approach. In: Whemeyer (Ed.), *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp.7 - 18): New York, NY: Oxford University Press.
- Cabrera, V., Salazar, P., Docal, M., Aya, V., Ardila, M. y Rivera, R. (2014). *Estilo de vida de los jóvenes y las necesidades de educación sexual*. Procuraduría General de la Nación. Bogotá: Procuraduría General de la Nación y Instituto de Estudios del Ministerio Público.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- _____. (2015). Ley 1752. Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61858>
- Córdoba, L., Gómez, J. y Verdugo, A. (2008) Calidad de vida familiar en personas con discapacidad: un análisis comparativo. *Universitas Psychologica* 7(2), 369-383.
- Córdoba, L., Mora, A., Bedoya, A. y Verdugo, M. (2007). Familias de adultos con Discapacidad intelectual en Cali, Colombia, desde el modelo de calidad de vida. *Revista Psykhe*, 16(2), 29-42.
- Chiu, C., Kyzar, K., Zuna, N., Turnbull, A., Summers, J., Summers, J. & Gómez, V. (2013). Family quality of life. In: M. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 365-392). New York, NY: Oxford University Press.
- Chiu, C., Turnbull, A., & Summers, J. (2013). What families Need: Validation of the Family Needs Assesmente for the Taiwanese Families of Children with Intellectual Disability and Development Delay. *Research and Practice for Persons with Sever Disabilities*, 38, 247-258.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Fundación Saldarriaga Concha y Fundación Liliane Colombia. (2010). *Estrategías de unidad de apoyo y fortalecimiento familiar UNafa*. Población con discapacidad. Bogotá: Icolgraf.

- Font, J. (1994). La escuela y los alumnos con retraso mental. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 22, 37-46.
- Fraser, S. & Sim, J. (2007). *The sexual health needs of young people with learning disabilities*. Edinburgh, Scotland: Health Scotland.
- Gálvez, E., Cerrillo, M. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 135-146.
- Gobierno de España. (2011). *Modelo de Calidad de vida aplicado a la atención residencial de personas con necesidades complejas de apoyo, con graves discapacidades*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Secretaría General de Política Social y Consumo e Instituto de Mayores y Servicio Sociales (IMSERSO).
- Greenspan, S. (2012). How do we know when it's raining out? Why existing conceptions of intellectual disability are all (or mostly) wet. *Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities*, 37(2), 4-8.
- Guillén, V., Verdugo, M., Arias, B. & Vicente, E. (2015). Development of a support needs assessment scales for children and adolescents with intellectual disabilities. *Anales de Psicología*, 31(1), 137-144.
- Lugo, L. y Seijas, V. (2012). La discapacidad en Colombia: una mirada global, *Revista Colombiana de Medicina y Rehabilitación*, 22(2), 164-179.
- Manjarrés, D., León, E., Martínez, R. y Gaitán, A. (2013). *Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Morris, J. (2002). *Young disabled people moving into adulthood*. York, England: Joseph Rowntree Foundation.
- Morisse, F., Vandemaele, E., Claes, C., Claes, L. & Vandeveldel, S. (2013). Quality of Life in Persons with Intellectual Disabilities and Mental Health Problems: An Explorative Study. *The scientific world journal*. Recuperado de <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2013/491918/>
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En: P. Arnaiz, M. Hurtado, y F. Soto (coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Informe Mundial sobre la Discapacidad. OMS.
- Organización de Naciones Unidas. (ONU). (2006). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: ONU.
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannam, H., Marquis, J. & Wang, M. (2003). Family Quality of Life: A Qualitative Inquiry. *Ment Retard*, 41(5), 313-28.
- Quintanilla, L. (2014). *Un camino hacia la educación inclusiva: Análisis de normatividad, definiciones y retos futuros*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Bogotá, Colombia.
- Sánchez, D. y Robles, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.

- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, M., Craig, E., ... Yeager, M. (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th ed.). Washington, D.C.
- Schalock, R., Gardner, J. & Bradley, V. (2007). *Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. & Verdugo, M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- _____. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación en salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schalock, R., Stark, J., Snell, M., Coutler, D., Polloway, E. et al. (1994). The Changing Conception of Mental Retardation: Implications for the Field. *Mental Retardation*, 32(3), 181-193.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). Resolución 1203. Por la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura 2015 – 2016 en los niveles de preescolar, básica y media del Sistema Educativo Oficial de Bogotá. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=62385>
- Shogren, K., Bradley, V., Gómez, S., Yeager, M. y Schalock, R. (2010). Política pública y mejora de los resultados deseados para las personas con discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero*, 42(238), 7-25.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., Soodak, L. & Shogren, K. (2011). Family Functions. In: *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (pp. pp.47-68). Ed. Pearson.
- Verdugo, M. (2012). Victimización de personas con discapacidad intelectual. Discurso presentado en *III Jornada de Victimología: Victimización en colectivos de riesgo: discapacitados psíquicos* Barcelona.
- Verdugo, M., Canal, R., Fernández, S., Bermejo, L., Alonso, S., Tamarit, J., ... Planella, J. (2011). *Modelo de Calidad de vida aplicado a la atención residencial de personas con necesidades complejas de apoyo, con graves discapacidades*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Secretaría General de política social y consumo.
- Verdugo, M. y Rodríguez, A. (2008) Valoración de la educación inclusiva desde diferentes perspectivas. *Revista Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*, 39(3), 5-25.
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque de y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41(4), 7-21.
- Zuna, N., Summers, J., Turnbull, A., Hu, X. & Xu, S. (2010). Theorizing about family quality of life. In: Rober (Ed.), *Enhancing the quality of life for individuals with developmental disabilities*. The Netherlands: Springer.

Prevalencia de la ciber victimización en estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga*

Fecha de recepción: 26/06/2016
Fecha de revisión: 12/09/2016
Fecha de aprobación: 24/11/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Redondo, J., Luzardo, M. e Inglés, C. (2016). Prevalencia de la ciber victimización en estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. *Revista Criterios*, 23(1), 295-310.

*Artículo Resultado de Investigación.

*[✉]Profesor investigador de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Santander, Colombia. Correo: jesus.redondo@upb.edu.co

**Profesora investigadora de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Santander, Colombia. Correo electrónico: marianela.luzardo@upb.edu.co

*** Profesor titular de la Universidad Miguel Hernández de Elche, España. Correo electrónico: cjingles@umh.es

Jesús Redondo Pacheco*[✉]
Marianela Luzardo Briceño**
Cándido José Inglés Saura***

Resumen

El fenómeno del *cyberbullying* en el contexto universitario en Colombia no ha sido muy estudiado en la actualidad, puesto que los principales estudios se han centrado en la población de educación básica primaria y secundaria. Por consiguiente, el objetivo del presente estudio fue analizar y describir la incidencia de la victimización a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet y teléfono celular), examinando las posibles diferencias que se pueden presentar respecto al género y a la facultad. La muestra estuvo conformada por 639 estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga (chicos N = 303, chicas N = 334). Los resultados indicaron que el 27,5 % de la muestra ha sido víctima de *cyberbullying* por lo menos en una ocasión, siendo la duración para la gran mayoría de las víctimas menor o igual a un mes. Además, no se reportaron diferencias estadísticamente significativas respecto al género y a la facultad. Las conclusiones nos llevan a entender que las víctimas de *cyberbullying* son un grupo bastante frecuente y que requieren de estrategias de intervención especializadas, centradas en diferentes acciones que pudieran ser eficaces como el trabajo con padres, pares ayudantes, líneas tutoriales (por ejemplo, vídeos o juegos interactivos), entre otras.

Palabras clave: ciber victimización, facultad, género, prevalencia.

Prevalence of the cyber victimization in students of Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga

Abstract

The phenomenon of cyberbullying in the university context in Colombia has not been much studied at the present time, since the main studies have focused on the population of primary and secondary education. Therefore, the objective of the present study was to analyze and describe the incidence of victimization through the new information and communication technologies (Internet and cell phone), examining the possible differences with respect to gender and faculty. The sample consisted of 639 students from the *Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia* (boys N = 303, girls N = 334). The results indicated that 27.5% of the sample has been a victim of cyberbullying on at least one occasion, with duration for the vast majority of at least one month. In addition, no statistically significant differences were reported with respect to gender and faculty. The conclusions lead us to understand that victims of cyberbullying are a fairly frequent group and require specialized intervention strategies, focused on different actions that could be effective such as working with parents, assisting peers, tutorial lines (for example, videos or interactive games), and more.

Key words: cyberbullying, faculty, gender, prevalence.

Prevalência da vitimização cibernética em estudantes da Universidade Pontifícia Bolivariana de Bucaramanga

Resumo

O fenômeno do ciber assédio no contexto universitário na Colômbia não tem sido muito estudado no momento atual, na medida em que os principais estudos se concentraram na população do ensino primário e secundário. Por conseguinte, o objetivo do presente estudo foi analisar e descrever a incidência da vitimização através das novas tecnologias de informação e comunicação (Internet e telefone celular), examinando as possíveis diferenças em relação ao gênero e ao corpo docente. A amostra foi composta por 639 alunos da Universidade Pontifícia Bolivariana, Bucaramanga, Colômbia (meninos N = 303, meninas N = 334). Os resultados indicaram que 27,5% da amostra foi vítima de ciber assédio em pelo menos uma ocasião, com duração para a grande maioria de pelo menos um mês. Além disso, não foram reportadas diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo e ao corpo docente. As conclusões levam-nos a compreender que as vítimas do ciber assédio são um grupo bastante frequente e requerem estratégias de intervenção especializadas, focadas em diferentes ações que podem ser eficazes, como trabalhar com os pais, pares ajudantes, linhas de orientação (por exemplo, vídeos ou jogos interativos) e mais.

Palavras-chave: ciber assédio, faculdade, sexo, prevalência.

1. Introducción

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet y teléfono celular) son herramientas que han generado nuevos modelos de expresión y comunicación, acceso a la información, participación y recreación cultural (Sánchez, 2007; Beranuy y Sánchez-Carbonell, 2007) pero que, a luz de las particularidades de su mal uso, ha traído consigo formas tradicionales de acoso entre iguales, suscitando la violencia en los contextos sociales, principalmente en el ámbito educativo, a través de manifestaciones conflictivas basadas en una relación jerárquica de dominación-sumisión entre agresor y víctima (Defensor del Pueblo, 2007; David-Ferdon y Hertz, 2007; Caldevilla, 2010; Río, Sádaba y Bringué, 2010; Cabra y Marciales, 2012; León del Barco, Mira, Verdasca, Castaño y Gómez, 2013).

Esta nueva forma de maltrato entre iguales es denominado por diversos autores como *Cyberbullying*, refiriéndose a aquellas conductas de acoso donde predominan manifestaciones y actos agresivos e intencionados que se llevan a cabo de manera constante y repetida a través de las TIC, sobre una víctima que no puede defenderse por sí sola (Campbell, 2005; Smith, 2006; Monks et al., 2009; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010; Garaigordobil, 2011; Brack y Caltabiano, 2014). Así pues, en los últimos años se ha observado que a nivel mundial se han realizado estudios e investigaciones que constatan y aportan estadísticas fiables frente a la gravedad de este problema social. Como muestra de ello, desde el año 2000 se han desarrollado estudios sobre la incidencia de este fenómeno en Estados Unidos (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Ybarra y Mitchell, 2007), Reino Unido (Noret y Rivers, 2006; Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet, 2006), Canadá (Beran y Li, 2005; Li, 2006) Australia (Campbell, 2005; McLoughlin, Burgess y Meyricke, 2009), Suecia, Grecia (Kapatzia y Syngollitou, 2007; Slonje y Smith, 2008), México (Lucio-López, 2009) y otros países (Garaigordobil, 2011).

Ahora bien, cabe mencionar que el *Cyberbullying* podría ser un factor de riesgo para el desarrollo de problemas mentales y relacionales a corto y a largo plazo en las víctimas (Camodeca y Goossens, 2005; Álvarez et al., 2011). En este sentido, investigaciones han dado cuenta que existen y se puede diferenciar entre dos tipos de víctimas: a) las pasivas, con tendencia a poseer baja autoestima e inseguridad; b) las provocadoras, quienes su forma de comportarse puede causar irritación y tensión a su alrededor especialmente en sus relaciones interpersonales (Flisher, Evans, Muller y Lombard, 2004; Donegan, 2012; Jang, Song y Kim, 2014). Dicho lo anterior, cabe destacar que diversos autores coinciden en que las mujeres son más acosadas que los hombres (Kowalski y Limber, 2007; Burgess-Proctor, Patchin y Hinduja, 2009).

En cuanto a las cybervíctimas, un estudio realizado en España por Buelga, Cava y Musitu (2010) con 2.101 adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 11 y 17 años, exhiben que el 24.6% de los adolescentes han sido acosados por el teléfono celular en el último año, y un 29% por Internet. Además, la duración de este acoso es para la gran mayoría de las víctimas menor o igual a 1 mes, lo que les llevó a plantear que la incidencia de la victimización varía entre el 5% y el 34%. Así mismo, exponen que cuando el acoso es moderado y dura más de

3 meses, el teléfono celular es el medio más utilizado para agredir a la víctima, mientras que cuando la victimización es moderada y de corta duración, emplean con mayor frecuencia la Internet. Por último, y en cuanto al género, se evidenció que las mujeres son más victimizadas que los hombres.

En esta misma línea, otro estudio realizado en Turquía con 300 adolescentes por Dilmaç y Aydoğan (2010), muestra que el 56.2% de los adolescentes afirmaron que fueron cyber-intimidados por lo menos una vez a través de las TIC. Además, la investigación desarrollada en Estados Unidos por Ybarra y Mitchell (2008), con 1.588 adolescentes (entre los 10-15 años), evidencia que el 33% de los adolescentes han sido víctimas a través de la Internet. Resultado similar al estudio realizado en España por Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010), quienes especifican que de 1.431 adolescentes evaluados, el 30.1% expresan haber sufrido algún tipo de ciberagresión, principalmente por Internet. En relación al género, son las mujeres (33.5%) quienes refieren con mayor frecuencia haber sido víctimas mediante las TIC, a diferencia de los hombres (26.9%).

Del mismo modo, Del Río, Bringue, Sádaba y González (2010) realizaron una investigación con el propósito de analizar el fenómeno del *cyberbullying* en una muestra de 20.941 adolescentes (entre los 10 y 18 años) de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. Los resultados demuestran que el teléfono celular es la herramienta más utilizada para acosar (13.3%) y, por último, en relación al género, el 19.25% de los chicos evaluados han sido víctimas de *cyberbullying*, mientras que el porcentaje de las chicas fue del 13.8%.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores y con referencia a los objetivos de este estudio, hoy en día los programas de educación y sensibilización general sobre el acoso cibernético se han orientado principalmente en las escuelas primarias y secundarias, pero parece que existe falta de conciencia y preocupación por el acoso cibernético en el contexto universitario (Zacchilli y Valerio, 2011). Lo dicho hasta aquí supone que, a medida que el uso de las redes sociales sigue creciendo y se convierte en algo cotidiano de la vida universitaria, también se presenta como un vehículo hacia el acoso en línea. Esta hipótesis la plantea Kraft y Wang (2010) en su estudio, donde exponen que ser víctima de *cyberbullying* en secundaria es un factor de riesgo significativo para seguir siendo acosado en la universidad, tal vez porque los adultos jóvenes universitarios no cuentan con supervisión en el uso de las TIC, lo que se convierte en un factor que podría aumentar la probabilidad de que se presente *cyberbullying* (Walrave y Heirman, 2011; Akbulut y Eristi, 2011; Jones y Scott, 2012; Kokkinos, Antoniadou y Markos, 2014). Por ejemplo, estudios recientes sugieren que los estudiantes universitarios presentan porcentajes incluso mayores en comparación con los adolescentes (Schenk, Fremouw y Keelan, 2013; Kokkinos et al., 2014).

En síntesis, el objetivo principal de esta investigación es analizar la incidencia de la victimización a través del teléfono móvil y la Internet en una muestra representativa de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, teniendo en cuenta las posibles diferencias que se pueden encontrar en relación al género y a la facultad a la que los participantes se hallan inscritos. Al respecto, este estudio ofrecerá datos estadísticos fiables

que le permitirá a las entidades competentes y a los profesionales en el área, realizar e implementar estrategias de prevención e intervención dirigidas a los aspectos individuales, familiares y sociales que se encuentran implicados en el Cyberbulling.

2. Método

El presente estudio corresponde a un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, transversal y con diseño no experimental.

Participantes

Para la realización de este trabajo se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra de este estudio estuvo conformada por 639 estudiantes de primer semestre de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga (chicos N = 304, chicas N = 335), con una media de edad de 17.66 (DT = 1,627). En la Tabla 1 se muestra la clasificación de los participantes en función del género y la facultad en la que se hallan inscritos.

Tabla 1. Número (y porcentaje) de sujetos de la muestra clasificados por género y Facultad

Facultad	Género		Total
	Masculino	Femenino	
Admón. Neg. Int.	36 (5.6%)	35 (5.5%)	71 (11.1%)
Admón. Empresas	9 (1.4%)	16 (2.5%)	25 (3.9%)
Psicología	17 (2.7%)	61 (9.5%)	78 (12.2%)
Derecho	16 (2.5%)	18 (2.8%)	34 (5.3%)
Comunicación Social	10 (1.6%)	40 (6.3%)	50 (7.8%)
Ing. Civil	108 (16.9%)	54 (8.5%)	162 (25.4%)
Ing. Electrónica	16 (2.5%)	1 (.2%)	17 (2.7%)
Ing. Ambiental	16 (2.5%)	29 (4.5%)	45 (7%)
Ing. Industrial	46 (7.2%)	69 (10.8%)	115 (18%)
Ing. Mecánica	30 (4.7%)	12 (1.9%)	42 (6.6%)
Total	304 (47.6%)	335 (52.4%)	639 (100%)

Por medio de la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de Género x Facultad ($\chi^2 = 90.927$; $p = 0.00$).

Instrumentos

Escalas de victimización a través del teléfono celular y de Internet. Escala adaptada por Buelga et al. (2010), a partir de la Escala de Victimización entre Iguales de Cava, Musitu C. y Murgui S. (2007) y de la clasificación de Willard (2006, 2007). La escala mide, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre), el acoso experimentado durante el último año. Dicha escala de victimización evalúa comportamientos que implican agresiones de hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad y exclusión social. El coeficiente de fiabilidad α de Cronbach en el presente estudio es de .77.

Intensidad de victimización a través del teléfono celular y de Internet. La intensidad del acoso se evalúa con una pregunta con 6 opciones de respuesta cada una de ellas. Las opciones de respuesta incluyen: nunca, 1 sola vez, 2 o 3 veces, 1 o 2 veces al mes, 1 o 2 veces a la semana y todos o casi todos los días. Las cuatro últimas modalidades de respuesta permiten evaluar el acoso moderado (menos de una agresión por semana) y el acoso severo (más de una agresión por semana) (Smith et al., 2006).

Duración de victimización a través del teléfono celular y de Internet. La duración del *cyberbullying* se evalúa con una pregunta, con 4 opciones de respuesta cada una de ellas. Las opciones de respuestas son: nunca, 1 mes (o menos), entre 3 y 6 meses y un 1 año (o más).

Procedimiento

Para la puesta en marcha de la investigación se solicitó un permiso por carta a los directores de cada una de las facultades, donde se les explicaba el propósito de la investigación, y así mismo tener el aval correspondiente para recibir la base de datos de los estudiantes de primer semestre de cada carrera. Seguidamente, se les informó a los estudiantes sobre los objetivos del estudio y se dio paso al proceso de evaluación, lo que incluía la previa autorización del estudiante, mediante el consentimiento informado.

Análisis de datos

En primer lugar, estadísticamente se realizó un análisis de contingencia donde se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre las diferentes variables de estudio; por último, se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza, MANOVA 2 X 10, en las variables de victimización (a través del teléfono celular y la Internet) entre género y las facultades de la Universidad (Administración de Negocios Internacionales, Administración de Empresas, Psicología, Derecho, Comunicación Social, Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecánica).

3. Resultados

Incidencia de la victimización a través del teléfono celular y la Internet

Los resultados señalan que el 50.9% de la muestra total nunca ha sido acosada mientras que un 21.8% de la muestra ha sido agredida en una sola ocasión. Los

resultados del análisis estadístico también muestran que la victimización a través de las nuevas tecnologías afecta al 27.5% de la muestra ($n= 175$), y la duración de este acoso es para la gran mayoría de las víctimas menor o igual a 1 mes ($n= 149$). Del mismo modo, se observó mayor incidencia de victimización moderada (menos de una agresión a la semana), con una duración menor o igual a 1 mes ($n= 143$).

Además, se evidencia una disminución significativa en la incidencia de la ciber victimización durante un mes o menos. El 2.8% de los estudiantes han sido acosados entre 3 y 6 meses, y el 1.2% un año o más.

En cuanto a la intensidad de la ciber victimización, el 25.4% de los evaluados han sido acosados de forma moderada, mientras que el 2.1% de forma severa. En este sentido, los datos muestran que el 1% de victimización severa se presenta durante un mes o menos, un 0.5% entre 3 y 6 meses y un 0.6% durante un año o más. Aparte, se observa que a medida que aumenta la duración de la victimización tecnológica, disminuye la intensidad de la misma ($r= 0.87$, $p<0.000$) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Incidencia de la intensidad y duración de la victimización a través del celular y de internet

Victimización Intensidad	Duración			Total
	<=1 mes	Entre 3 y 6 meses	>=1 año	
	(N=639)			Nunca 325 (50.7%)
Moderada	143 (22.4%)	15 (2.3%)	4 (0.6%)	162 (25.4%)
Severa	6 (1%)	3 (0.5%)	4 (0.6%)	13 (2.1%)
Total	149 (23.4%)	18 (2.8%)	8 (1.2%)	175 (27.5%)

Intensidad Agresión-Duración: $r=0.87$, $p<0.000$

Victimización por el teléfono celular y la Internet: diferencias entre géneros y facultades

Los resultados revelan que no existen diferencias estadísticamente significativas de género (Tabla 3). De las 10 ciberagresiones estudiadas, los resultados indican que los chicos puntúan igual que las chicas en todas las agresiones.

En cuanto a las diferencias entre las facultades, los datos muestran diferencias entre la Facultad de Ingeniería Mecánica y la Facultad de Administración de Empresas, así como también con la Facultad de Ingeniería Industrial (Tabla 4). Así, la Facultad de Ingeniería Mecánica puntúa estadísticamente más bajo que las facultades de Administración de Empresas y de Ingeniería Industrial en la agresión de denigración: “Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí” ($F(9; 629)=2.623$, $p = 0.006$).

En las demás ciberagresiones los resultados muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes facultades.

Tabla 3. Diferencias de género en los ítems de victimización

	F	p	η^2	Contrastes
Hostigamiento				
1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas.	F(1;637)=0.018	0.894	0.000	M=F
8. Me han dicho o enviado cosas groseras para molestarte	F(1;637)=0.074	0.785	0.000	M=F
Persecución				
2. Me han obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer trabajos, sexo).	F(1;637)=0.066	0.797	0.000	M=F
7. Me han amenazado para meterme miedo.	F(1;637)=1.644	0.200	0.003	M=F
Denigración				
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí.	F(1;637)=0.135	0.713	0.000	M=F
Violación de la intimidad				
5. Han compartido mis secretos con otros.	F(1;637)=2.364	0.125	0.004	M=F
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso.	F(1;637)=0.294	0.588	0.000	M=F
9. Se han metido en el messenger o en cuentas privadas mías sin que pueda hacer nada.	F(1;637)=0.680	0.410	0.001	M=F
Exclusión social				
3. Me han llamado o me han dicho que me conecte a internet y no han contestado	F(1;637)=2.946	0.087	0.005	M=F
Suplantación de la identidad				
10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas por el celular o en internet	F(1;637)=4.468	0.035	0.007	M=F

Nota: F de Snedecor; p = nivel de significación; η^2 = tamaño del efecto; Contraste = Comparaciones significativas; género: M = masculino; F = femenino.

Tabla 4. Diferencias entre Facultades en los ítems de victimización

	F	p	η^2	Contrastes
Hostigamiento				
1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas.	F(9;629)=1.098	0.362	0.015	
8. Me han dicho o enviado cosas groseras para molestarme	F(9;629)=1.820	0.062	0.025	
Persecución				
2. Me han obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer trabajos, sexo).	F(9;629)=1.138	0.333	0.016	
7. Me han amenazado para meterme miedo.	F(9;629)=1.303	0.232	0.018	
Denigración				
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí.	F(9;629)=2.623	0.006	0.036	Adm. Emp.>Mecánica Industrial > Mecánica
Violación de la intimidad				
5. Han compartido mis secretos con otros.	F(9;629)=0.867	0.555	0.012	
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso.	F(9;629)=0.673	0.734	0.010	
9. Se han metido en el messenger o en cuentas privadas mías sin que pueda hacer nada.	F(9;629)=0.520	0.860	0.007	
Exclusión social				
3. Me han llamado o me han dicho que me conecte a internet y no han contestado	F(9;629)=1.113	0.351	0.016	
Suplantación de la identidad				
10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas por el celular o en internet	F(9;629)=1.576	0.119	0.022	

Nota: F: F de Snedecor; p: nivel de significación; η^2 : tamaño del efecto; Contraste: Comparaciones significativas.

4. Discusión

En el presente trabajo se ha analizado la incidencia de la victimización en el *cyberbullying* en una muestra estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, teniendo en cuenta la duración, intensidad y el medio electrónico utilizado. También se examinaron las diferencias de género y de facultad a la que se hallan inscritos los alumnos participantes en la investigación.

Es importante indicar que la incidencia del ciberacoso varía significativamente según el país de estudio. Así, Garaigordobil (2011) encontró porcentajes superiores de victimización en Estados Unidos y Asia (55%), frente al resto de los países americanos: Canadá (25%), Oceanía (25%) o Europa (30%). Actualmente, se han realizado diferentes investigaciones alrededor de este fenómeno, principalmente en adolescentes (Kowalski y Limber, 2007), encontrándose menos investigaciones en el contexto universitario, en donde diferentes autores también han puesto en evidencia la existencia de este fenómeno (Finn, 2004; Akbulut y Eristi, 2011; Wright y Li, 2013).

En contraste con lo anterior, los resultados de este estudio muestran que el 27.5% de la muestra han sido acosada alguna vez a través del teléfono celular e Internet, y el 21.8% de los participantes han sido agredidos en una sola ocasión. En cuanto a la duración del acoso en el último año, es para la gran mayoría de las víctimas inferior o igual a un mes; además, se puede observar mayor incidencia de victimización moderada (menos de una agresión a la semana), con una duración menor o igual a 1 mes. Cabe destacar que la comparación de los resultados obtenidos en esta investigación con otros trabajos es difícil, ya que existen diferencias considerables en los otros trabajos, principalmente en las metodologías empleadas. Así, estos estudios presentan que la incidencia de la victimización varía entre el 5% y el 34% (David-Ferdon y Feldman, 2007; Defensor del Pueblo, 2007).

Por otro lado, los hallazgos encontrados demuestran una disminución significativa en la incidencia de la ciber victimización durante un mes o menos, en donde un 2.8% de los estudiantes han sido acosados entre 3 y 6 meses y un 1.2% durante un año o más. Respecto a la intensidad de la ciber victimización, el 25.4% ha sido acosado de forma moderada mientras que el 2.1% de forma severa. En este sentido, los datos muestran que el 1% de victimización severa se presenta durante un mes o menos, un 0.5% entre 3 y 6 meses y un 0.6% durante un año o más. Además, se observa también que a medida que aumenta la duración de la victimización tecnológica disminuye la intensidad de la misma. Estos resultados sobre la incidencia de ciber victimización concuerda con otros trabajos sobre el tema (Schenk et al., 2013; Brack y Caltabiano, 2014; Kokkinos et al., 2014; Mateus, Veiga, Costa y Das Dores, 2015), pero nuevamente hay que considerar la dificultad ante la comparación de estudios internacionales y específicamente en el país en contextos universitarios.

En lo que concierne a las diferencias de género, la relación entre la ciber victimización y el género no ha mostrado una tendencia clara. Al respecto, gran parte de las investigaciones del fenómeno indican que la mayoría de las agresiones electrónicas, las chicas son más victimizadas que los chicos

(Burgess-Proctor et al., 2009; Estévez et al., 2010), sobre todo, en la modalidad de victimización relacional (Buelga, Cava y Pons, 2009; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009; Buelga et al., 2010). Estos hallazgos difieren de los resultados obtenidos en la investigación realizada en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, por Del Río et al. (2010), quienes encontraron que el género masculino refiere haber sido víctimas mediante las TIC con mayor frecuencia, a diferencia del género femenino. En contraste con esto, los resultados de este estudio indican que los hombres puntúan igual que las mujeres en todos los ítems de ciber victimización a través del teléfono celular y la Internet.

Por otro lado, en relación a las facultades donde estudian los participantes de la investigación, los resultados encontrados indican que existen diferencias significativas solo entre la Facultad de Ingeniería Mecánica y la Facultad de Administración de Empresas, así como también con la Facultad de Ingeniería Industrial. En ese sentido, es difícil contrastar los valores obtenidos en el presente estudio con investigaciones previas, por lo que cualquier planteamiento que se planteara sería sólo suposiciones. Sin embargo, es pertinente mencionar que a la hora de explicar el *cyberbullying*, a pesar de ser un fenómeno universal que ocurre en todas las culturas y países, se deben considerar aspectos como los valores culturales, las variables psicológicas, las creencias, entre otros; por esta razón, las características de las personas que estudian en cada una de las facultades, así como la situación de violencia general que se viva en el momento, son aspectos a tener en cuenta en la descripción de esta situación, por lo que se sugiere que esta variable debería ser estudiada y analizada en próximos estudios que sigan esta misma línea de investigación.

En este orden de ideas, el aumento del fenómeno del *cyberbullying* requiere que las políticas escolares actúen en respuesta al acoso cibernético, debido a que está teniendo un grave impacto en las víctimas (Camodeca y Goossens, 2005; Álvarez et al., 2011) y la mayoría de los programas de investigación e intervención se han dirigido especialmente a estudiantes de escuelas primarias, intermedias y secundaria (Li, 2007; García, Orellana y Pomalaya, 2010; Carrasco y Navas, 2013).

Por ello, con el fin de hacer frente al *cyberbullying* se deben involucrar a estudiantes, profesionales e instituciones educativas, en la prevención mediante la aplicación de programas contra la intimidación. Por ejemplo, la intervención en las instituciones educativas debe alertar a los estudiantes sobre los peligros de un mal uso de la tecnología a través de conferencias sobre este tema, así como mediante la distribución de folletos y carteles alertando de este peligro. También, los estudiantes deben ser más conscientes de cuáles son los riesgos de vivir en un mundo social en red y fomentar el desarrollo de actitudes saludables hacia las TIC desde el principio, tanto en estudiantes como padres de familia. Por otra parte, existe la necesidad de educar a los estudiantes con información y habilidades que les permitan responder con eficacia a situaciones de *cyberbullying* (Sabella, Patchin y Hinduja, 2013). Esta estrategia podría aplicarse también a los padres y profesores, ya que aumentando su conciencia sobre estos temas se puede ayudar a prevenir el acoso cibernético (Jang et al., 2014).

En definitiva, este trabajo es novedoso porque aporta datos acerca de la incidencia de este fenómeno en población universitaria y sus diferencias en

relación al género y de facultad donde estudian los participantes, además de que en la actualidad en Colombia no se hallan suficientes reportes en la literatura donde se evidencie específicamente el estudio de la incidencia de victimización del acoso cibernético en la educación superior. A pesar de esto, aún hay mucho por investigar, ya que se desconoce con exactitud la naturaleza y funcionamiento de este nuevo tipo de acoso, partiendo de que tanto el teléfono celular como la Internet fueron creados para informar y comunicar, pero la importancia de sus usos (y, a veces, abusos) que se le está dando a estos dos medios, ha llegado a modificar las relaciones sociales y los procesos de socialización, convirtiendo la sociedad en un contexto basado en redes de interés (Beranuy y Sánchez-Carbonell, 2007; Sánchez-Carbonell y Beranuy, 2007).

Finalmente, este estudio presenta algunas limitaciones que futuras investigaciones deberán considerar. En primer lugar, es importante destacar que los resultados obtenidos en este trabajo deben interpretarse con precaución, debido al tipo de diseño transversal usado en la investigación; por lo que un estudio longitudinal llevaría a confirmar los resultados expuestos considerando medidas en distintos periodos de tiempo. Por último, en este trabajo, las respuestas proporcionadas por los estudiantes universitarios fueron dadas a través de autoinformes, por lo que podrían estar sujetas a efectos de deseabilidad social y sesgos, a pesar de que la fiabilidad y validez de los autoinformes en cuanto a la medición de conductas de riesgo resulta ser bastante aceptable (Fisher et al., 2004).

5. Conclusiones

Considerando que la mayoría de las personas resuelven los conflictos de una manera adecuada, ¿por qué hay personas que recurren al *cyberbullying* para acosar, amenazar e intimidar?, ¿cómo se puede intervenir para prevenir o detener la tendencia ascendente de este fenómeno?

Los resultados sugieren que las víctimas de *cyberbullying* son un grupo particularmente frecuente y que requieren de estrategias de intervención especializadas, centradas en diferentes acciones que pudieran ser eficaces como el trabajo con padres, pares ayudantes, líneas tutoriales (por ejemplo, vídeos o juegos interactivos), entre otras. Está claro que el *cyberbullying* incluye a tantas personas y organizaciones diferentes (por ejemplo, estudiantes, personal escolar, padres, servicios de telefonía celular, redes sociales, legisladores, policía, etc.) que la investigación futura debe ampliar su alcance.

Aunque no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas respecto al género y a la facultad de los participantes del estudio, las características especiales del *cyberbullying* plantean nuevos retos en futuras investigaciones contra este tipo de intimidación, considerando la naturaleza anónima del problema, la falta de autoridad en el ciberespacio, las 24 horas de acceso a la tecnología y, sobre todo, los vertiginosos cambios tecnológicos. Mientras tanto, los educadores, padres de familia y organizamos relacionados con la juventud debe ser cuidadosos en el uso de la información, fomento de estudios y otros recursos que lleven a programas de promoción, prevención e intervención efectivos.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Akbulut, Y. & Eristi, B. (2011). Cyberbullying and victimisation among Turkish university students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1155–1170.
- Álvarez, D., Núñez, J., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 221-230.
- Buelga, S., Cava, M. y Pons, J. (2009). Cyberbullying: Una nueva forma de maltrato entre los iguales adolescentes. *XI Congreso Nacional de Psicología Social*. Tarragona: España.
- Buelga S., Cava, M. & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22, 784-789.
- Beranuy, M. y Sánchez-Carbonell, X. (2007). El móvil en la sociedad de la comunicación. En: A. Talam (Ed.): *Globalización y salud mental* (pp. 369-391). Barcelona: Herder.
- Beran, T. & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 3, 265-277.
- Brack, K. & Caltabiano, N. (2014). Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(2), 1-10. doi: 10.5817/CP2014-2-7
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. & Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. En: V. García y J. Cliffford (Eds.), *Female crime victims: Reality reconsidered* (pp. 153-175). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cabra, F. & Marciales, G. (2012). Comunicación electrónica y cyberbullying: temas emergentes para la investigación e intervención socioeducativa. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 707-730.
- Carrasco, A. y Navas, O. (2013). El acoso a través de las nuevas tecnologías. El cyberbullying. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/2014/Setiem bre/web-06.pdf>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33 45-68.
- Camodeca, M. & Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186-197.
- Campbell, M. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.
- Cava, M., Musitu, G. & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.

- David-Ferdon, C. & Hertz, M. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S1–S5.
- Defensor del pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Río, J., Bringue, X., Sádaba, C. & González, D. (2010). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. V *Congrés Internacional Comunicació I Realitat*. Barcelona.
- Dilmaç, B. & Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *International Journal of Human and Social Sciences 5*, 185-188.
- Donegan, R. (2012). Bullying and cyberbullying: History, statistics, law, prevention and analysis. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications, 3*(1), 33-42.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology 18*(1), 73-89.
- Finn, J. (2004). A survey of online harassment at a university campus. *Journal of Interpersonal Violence, 19*(4), 468–483.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: a report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Flisher, A., Evans, J., Muller, M. & Lombard, C. (2004). Brief report: Test–retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence, 27*, 207-212. doi: 10.1016/j.adolescence.2001.10.001
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.
- García, L., Orellana, O. y Pomalaya, R. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología, 13*(2), 83-100.
- Jang, H., Song, J. & Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of general strain theory. *Computers in Human Behavior, 31*(1), 85–93.
- Jones, J. & Scott, S. (2012). Cyberbullying in the University Classroom: A Multiplicity of Issues. In: L. Wankel & C. Wankel (Eds.), *Misbehavior Online in Higher Education. Cutting-edge Technologies in Higher Education, Vol. 5*. (pp. 157–182). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Kapatzia, A. & Syngollitou, E. (2007) *Cyberbullying in middle and high schools: prevalence, gender and age differences*. Manuscrito no publicado. (Tesis de Doctorado). Universidad de Thessalonika. Grecia.
- Kokkinos, C., Antoniadou, N. & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 204–214. doi: 10.1080/02673843.
- Kowalski, R. & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.017
- Kraft, E. & Wang, J. (2010). An exploratory study of the cyberbullying and cyberstalking experiences and factors related to victimization of students at a public liberal arts college. *International Journal of Technoethics, 1*(4), 74–91. doi: 10.4018/jte.2010100106.

- León del Barco, B., Mira, A., Verdasca, J., Castaño, E. & Gómez, T. (2013). Cyberbullying en Centros de Enseñanza Básica y Secundaria del Alentejo. *Temas e Problemas*, 12-13, 239-521.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170
- _____. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Lucio-López, L. (2009). Agresores escolares en el ciberespacio; el cyberbullying en preparatorias mexicanas. *XI Asamblea general de ALAFEC*. Guayaquil. Ecuador. 22-25 septiembre, 1-16.
- Mateus, S., Veiga, A., Costa, P. & Das Dores, M. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167-182. doi: 10.1016/j.chb.2014.10.045
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 1359-1789.
- McLoughlin, C., Burgess, J. & Meyricke, R. (2009). Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact. En: T. Lyons y G. McPhan (Eds.) *ISFIRE 2009: International symposium for innovation in rural education* (pp. 29-30) Armidale, NSW: University of New England.
- Noret, N. & Rivers, I. (2006). The prevalence of bullying by text message or email: results of a four year study. Póster presentado a *British Psychological Society Annual Conference*, Cardiff.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Río, J., Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- Sabella, R., Patchin, J. & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703-2711.
- Sánchez-Carbonell, X. y Beranuy, M. (2007). La adicción a Internet como sobreadaptación social. En: A. Talam (ed.), *Psicopatología en la sociedad global* (pp. 341-367). Barcelona: Herder.
- Sánchez, E. (2007). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Educare*, 12(Extraordinario), 155-162.
- Schenk, A., Fremouw, W. & Keelan, C. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior*, 29, 2320-2327. doi: 10.1016/j.chb.2013.05.013
- Slonje, R. & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. Paper presentado al *Congreso de Educación*. Palma de Mallorca, España.

- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, C. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. London: Anti-Bullying Alliance.
- Ybarra, M. & Mitchell, K. (2007). Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health, 41*, 189-195.
- _____. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics, 121*, 350-357.
- Walrave, M. & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration. *Children and Society, 25*, 59-72. doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress*. Eugene, Oregon: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- _____. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S64-S65.
- Wright, M. & Li, Y. (2013). Normative beliefs about aggression and cyber aggression among young adults: A longitudinal investigation. *Aggressive Behavior, 39*, 161-170.
- Zacchilli, T. & Valerio, C. (2011). The knowledge and prevalence of cyberbullying in a college sample. *Journal of Scientific Psychology, 12*-23.

Perspectivas sobre el estudio del conflicto: aspectos macroestructurales y microestructurales desde lo transdisciplinar*

Fecha de recepción: 25/04/2016
Fecha de revisión: 23/05/2016
Fecha de aprobación: 22/07/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ Para citar este artículo: González, D. y Solórzano, J. (2016). Perspectivas sobre el estudio del conflicto: aspectos macroestructurales y microestructurales desde lo transdisciplinar. *Revista Criterios*, 23(1), 311-333.

*Artículo de Reflexión. Hace parte de la primera fase de la investigación: *Estrategias de resolución de conflicto en la vida cotidiana: Caracterización y construcción de un protocolo de resolución de conflictos*, adelantada desde julio de 2015 en la Fundación Universitaria Cervantina San Agustín, de la ciudad de Bogotá, Colombia.

*Psicólogo; Candidato a Magíster en Psicología. Docente Investigador Fundación Universitaria Cervantina San Agustín, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: drgonzalezr@unal.edu.co

**Psicólogo; Especialista y Candidato a Magíster en Tecnologías Aplicadas a la Educación. Docente Investigador, Fundación Universitaria Cervantina San Agustín, Bogotá, Colombia.

David González*✉
John Solórzano**

Resumen

El conflicto es un tema de gran importancia para la vida social y comunitaria de los seres humanos, el cual ha sido investigado desde diferentes perspectivas. El presente documento expone múltiples aspectos considerados en el estudio del conflicto desde diversas disciplinas, como la Psicología, Antropología y Biología, analizando sus características tanto en el nivel macroestructural como microestructural. Se concluye que existen aspectos comunes a las diversas miradas desde las que se ha estudiado el conflicto y que una perspectiva transdisciplinar, como la propuesta desde la teoría de conflictos por Galtung, es apropiada para hacer una mejor comprensión y gestión de los conflictos.

Palabras Clave: agresión, conflicto, macroestructura del conflicto, microestructura del conflicto, resolución de conflictos.

Perspectives on the study of conflict: macrostructural and microstructural aspects from transdisciplinary

Abstract

The conflict, investigated from different perspectives, is an issue of great importance for the social and community life of human beings. The present document exposes many aspects considered in the study of the conflict from diverse disciplines, such as Psychology, Anthropology and Biology, analyzing its characteristics at the macrostructural and

microstructural levels. It is concluded that there are common aspects to the various perspectives from which it has been studied, and that a transdisciplinary perspective, such as the one proposed from the theory of conflicts by Galtung, is appropriate to make a better understanding and management of conflicts.

Key words: aggression, conflict, macrostructure of the conflict, microstructure of the conflict, conflict resolution.

Perspectivas sob o estudo do conflito: aspectos macro estruturais y micro estruturais desde o transdisciplinar

Resumo

O conflito, investigado desde diferentes perspectivas, é uma questão de grande importância para a vida social e comunitária dos seres humanos. O presente documento expõe muitos aspectos considerados no estudo do conflito de diversas disciplinas, como Psicologia, Antropologia e Biologia, analisando suas características nos níveis macro estruturais e micro estruturais. Conclui-se que há aspectos comuns às várias perspectivas a partir das quais foi estudado, e que uma perspectiva transdisciplinar, como a proposta pela teoria dos conflitos por Galtung, é adequada para uma melhor compreensão e gestão dos conflitos.

Palavras-chave: agressão, conflito, macro estrutura do conflito, micro estrutura do conflito, resolução de conflitos.

1. Introducción

El conflicto es un concepto que tiene múltiples acepciones, relativas al contexto en el cual se está usando el término. Al acudir a una instancia como el diccionario de la Real Academia Española (RAE), se encuentran definiciones como: “Combate, lucha, pelea”; “enfrentamiento armado”; “Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos”, etc. (RAE, 2014).

Estas definiciones presentan como denominador común la presencia de dos o más tendencias o fuerzas opuestas en disputa, en torno a un aspecto en particular de importancia para dos o más individuos.

Por sus implicaciones sociales y adaptativas en general, el conflicto se ha abordado desde múltiples perspectivas interesadas en aspectos de la realidad como la función que cumple, las implicaciones políticas, sociales y jurídicas, sus aplicaciones, sus efectos en la productividad, etc.

En el presente documento se revisan aproximaciones al conflicto desde la Biología, Antropología, Sociología y Psicología, haciendo un recorrido histórico y teórico de sus abordajes. Se analizan los aportes que se han formulado en el tema del conflicto partiendo de la perspectiva de la teoría de conflictos (Calderón, 2009), es decir, planteando una integración de varias perspectivas de estudio del conflicto, teniendo en cuenta que es un fenómeno humano que no puede ser

entendido meramente desde la mirada particular de una disciplina. Se pretende identificar factores macroestructurales (relacionados con el entorno y fuerzas de corte social como la economía o la religión) y microestructurales (relacionados con las interacciones personales y las prácticas habituales de la vida cotidiana), examinando su incidencia en las situaciones de conflicto y comentando los posibles cursos de acción que sugieren.

Este análisis permitirá entonces una comprensión más completa del fenómeno al reconciliar posiciones en apariencia encontradas, pero que en conjunto presentan un alcance de explicación mayor al de cada abordaje por separado.

2. El conflicto desde una perspectiva biológica

Algunas explicaciones biológicas sobre el origen del conflicto se centran en otro fenómeno conocido como competencia por recursos. La competencia consiste básicamente en la reducción de la aptitud biológica de un organismo a causa de su interacción con otro (Maier, 1998). De acuerdo con Darwin, los organismos tienen como meta final incrementar su eficacia a través de diversas estrategias dentro de las que se encuentra el obtener los mejores recursos disponibles en el entorno (Jaisson, 2000).

Esta tendencia genera entonces una clara disputa entre los organismos presentes en un hábitat para quienes el garantizar el acceso a un determinado recurso (alimento, refugio, territorio, etc.) garantizará una ventaja no solo para sí mismos, sino para toda su descendencia y seres emparentados (Maier, 1998). De acuerdo con esto, se deduce que puede presentarse de múltiples formas, siendo una distinción importante aquella relacionada con la especie de los organismos involucrados. Es decir, la competencia puede presentarse de forma interespecífica (entre diferentes especies) e intraespecífica (dentro de la misma especie).

La competencia interespecífica ocurre cuando los recursos no son suficientes para satisfacer las demandas de dos poblaciones diferentes, lo cual lleva a consecuencias como el desplazamiento de hábitat del grupo menos fuerte e incluso, la extinción de éstos. La competencia intraespecífica ocurre por condiciones similares que la interespecífica, e incluso tiene las mismas consecuencias, pero su escala se centra en los individuos de una población. Cuando un grupo se aglomera y los recursos comienzan a escasear, los individuos pueden adoptar dos posturas. En primera instancia repartir los recursos de forma equitativa entre todos los individuos; en segunda, competir por ellos dejando de lado a los organismos menos aptos. El primer caso suele llevar a los grupos a una extinción mientras que el segundo mantiene estable el número de individuos (Biología, s.f.).

En el contexto de los seres humanos, la competencia se ha extendido a múltiples dominios con diversos tipos de implicaciones. En contextos educativos, el incentivar la competencia sobre el aprendizaje colaborativo puede no ser la mejor estrategia. En un estudio de Nebel, Schneider y Rey (2016) unos estudiantes fueron puestos en una situación de competencia a través de videojuegos, que

trajo como consecuencia que los niveles de carga cognitiva por competencia social aumentarían, ocasionando que la atención focalizada disminuyera, el seguimiento instruccional no fue efectivo, y el interés situacional disminuyó.

Ahora bien, en su forma más básica, la competencia lleva a la exhibición de un comportamiento conocido como agresión.

La conducta agresiva es un componente con un valor altamente adaptativo presente en todos los animales humanos y no humanos. Por su naturaleza multidimensional no es posible dar una definición única; sin embargo, Carrasco y González (2006) proponen la existencia de tres elementos comunes a los intentos de definición hechos hasta ahora.

En primer lugar, se encuentra que la agresión tiene una meta puntual, la cual ha permitido establecer una taxonomía sobre las formas de agresión. En segundo lugar, conlleva a una serie de consecuencias aversivas para los organismos y objetos involucrados, incluyendo al sujeto que realiza la conducta agresiva. Finalmente, presenta múltiples formas, siendo las más comunes la verbal y la física.

Existen diferentes taxonomías propuestas en torno a la agresión. De acuerdo con Moyer (1968) existen siete formas básicas de agresión en la naturaleza:

1. Agresión predatoria, relacionada con la conducta de caza entre especies.
2. Agresión entre machos, producto del establecimiento de relaciones de dominancia y acceso a recursos (comida, agua, hembras).
3. Agresión territorial, la cual ocurre generalmente entre machos y se centra en el despliegue de comportamientos cuya finalidad es demarcar un lugar en específico.
4. Agresión defensiva, la cual ocurre como última instancia por parte de la presa en una situación de predación potencial.
5. Agresión maternal, presentada por madres lactantes en defensa de sus crías.
6. Agresión irritable, cuya causa está asociada a situaciones de frustración o dolor.
7. Agresión instrumental, caracterizada por ser menos pasional y aprendida por procesos de refuerzo y castigo.

En el caso de los seres humanos, Forgas, Kruglanski y Williams (2011) proponen 3 formas básicas de agresión:

1. Agresión física, caracterizada por ser un conjunto de pautas motoras que buscan ocasionar daño físico a otro organismo.
2. Agresión verbal, la cual implica una serie de comentarios, vocalizaciones o insultos que son nocivos para otro organismo.
3. Agresión social, cuya finalidad consiste en dañar el estatus social de otro mediante expresiones no verbales, rumores, o manipulación de relaciones interpersonales.

Todas estas expresiones tiene un valor adaptativo bastante alto, dado que le permiten al organismo que las presenta y sale victorioso, acceder a una gran cantidad de recursos; sin embargo, dado el alto costo que representan los enfrentamientos con otros organismos, es necesario desarrollar estrategias que disminuyan la ejecución de estas conductas, una vez se ha sido derrotado.

Una interesante muestra conductual de esto es evidenciada por mamíferos como los perros, quienes una vez han sido sometidos, realizan un despliegue comportamental bastante amplio de sumisión (agachar las orejas, meter la cola entre las patas, acucillarse, etc.) para que la agresión hacia ellos cese (DeCatan-zaro, 1999).

Cuando los actos de agresión finalizan, se presentan otro tipo de respuestas que van encaminados hacia la no presentación futura de agresiones conocidas como reconciliación. De acuerdo con Aureli y De Waal (2000) en los grandes primates (en cautiverio) se presentan conductas de reconciliación una vez han estado envueltos en una situación de agresión. Estas conductas incluyen contacto visual, besos, apoyar la mano en el hombro y abrazos.

Otra forma de enfrentar situaciones de conflicto consiste en presentar un repertorio conductal que frena toda conducta agresiva por su carácter incompatible con éstas. Ejemplos puntuales de esto son el sexo y comer, en donde el comportamiento agresivo es suprimido por la exhibición de una conducta de receptividad sexual (mayormente presentada por hembras, aunque machos sumisos presentan también este tipo de repertorio), o por el ofrecimiento de un alimento.

Finalmente, se presenta una serie de conductas de mediación en las cuales interviene un tercero (por lo general una hembra), para cesar el repertorio de conductas agresivas entre dos machos.

Esto evidencia que en especies animales no humanas se presentan prácticas para solucionar una disputa particular entre individuos, diferentes a la agresión, que pueden entenderse como estrategias a pequeña escala o microestructurales, permitiendo inferir la existencia de prácticas similares en seres humanos.

Elección, decisión y teoría de juegos

Una perspectiva distinta desde la que se ha abordado el estudio del conflicto se conoce como la teoría de la elección racional, según la cual toda elección que se realiza ante una situación de conflicto se fundamenta en la ponderación entre costos y beneficios (Ávila y Bianchi, 2015). De acuerdo con Becker (1976, citado por Ávila y Bianchi, 2015) los seres humanos tienen preferencias estables que buscan maximizar el comportamiento (obtener el mayor beneficio posible de una situación en la cual existen múltiples alternativas a elegir).

Esta perspectiva fundamenta los estudios en elección y decisión, en donde se busca establecer una relación entre el comportamiento observable y el ambiente (elección), producto de un proceso interno en el que se evalúan los posibles beneficios de dos o más alternativas con base datos extraídos del entorno (decisión) (Clavijo, 1997).

De acuerdo con Dowes (1988, citado por Clavijo, 1997) el proceso de realizar una elección racional implica necesariamente cumplir con tres principios:

1. Sumar los recursos disponibles en el presente como dinero, capacidades psicológicas y condiciones fisiológicas.
2. Considerar las consecuencias de la elección realizada.
3. Realizar estimaciones que no violen las reglas de la probabilidad, a pesar de no tener suficiente información.

Empíricamente se ha encontrado que en seres humanos, el tercer principio es el que menos se cumple en una situación de ambivalencia (Schwartz, 2004).

La teoría de la elección racional dio pie para que surgieran otras aproximaciones como la teoría de juegos. Ésta tiene una gran influencia de los principios económicos planteados por John Nash, y se caracteriza por su naturaleza más prescriptiva que descriptiva (Accinelli, s.f.), al establecer cuáles serían las estrategias más apropiadas para afrontar una situación problema en lugar de explicar por qué los individuos se comportan como lo hacen.

La teoría de juegos contempla un aspecto importante y es que para poder resolver un conflicto, es necesario no solo actuar en pro de ello, sino tener en cuenta las acciones que tome la contraparte en disputa (Accinelli, s.f.).

Esta aproximación al estudio de la elección surgió con el trabajo del matemático John von Neumann, quien desarrolló la estrategia de juegos de suma cero (Zero-Sum Games). A través de ellos se puede investigar las reglas o estrategias de razonamiento que sigue un individuo, al realizar una elección en una situación en la cual un jugador gana siempre y cuando el otro jugador pierda (Ferguson, s.f.); lo cual tiene una gran aplicabilidad en el contexto de la negociación, que se puede establecer entre dos partes con intereses encontrados, cuando ambas tratan de obtener la mayor cantidad de beneficio de una situación conflictiva particular.

3. El conflicto: apuntes desde la Historia y la Antropología

Desde una perspectiva antropológica, algunos autores (Ember C., Ember M. y Peregrine, 2010), afirman que existen tres factores por los cuales los seres humanos compiten y son determinantes en general de los sistemas de organización social: poder (la capacidad de obligar a otros a hacer cosas, incluso aquello que no quieren), prestigio (admiración, estima y otras cualidades notables reconocidas por la comunidad) y recursos (elementos como alimentos, agua, refugio, tecnología, entre otros). En los diferentes grupos humanos, cada uno de estos atributos puede tener una mayor o menor importancia, en sociedades más sencillas (e.g. cazadores-recolectores y horticultores) las personas cuentan con niveles de acceso bastante equitativos al poder, prestigio o recursos; sin embargo, en sociedades industrializadas, o de producción basada en agricultura intensiva (denominación que aplica para una importante mayoría de los países y ciudades del mundo contemporáneo), las diferencias en el acceso a estos factores entre las personas son más acentuadas (Harris, 1989; De Haro-Honrubia, 2012).

Estas diferencias son más marcadas en este tipo de sociedades porque, como sugirió Sahlins (1972), el excedente de alimento producido gracias a los desarrollos tecnológicos, así como la invención de mejores modos de conservación del mismo, permite que los seres humanos tiendan a un modo de vida sedentario, en el cual la acumulación de utensilios durables y de buena calidad para la vida cotidiana en un espacio de residencia permanente, comienza a tomar mayor sentido (Kottak, 2006). Las diferencias de status comenzaron a apreciarse entonces en términos del tamaño de las viviendas, los detalles o acabados internos, los utensilios (su diseño y durabilidad), el tamaño de los muebles, el tipo de alimentación, entre otros.

Con la creciente complejidad de la organización social, crece también la cantidad de especialistas que se requieren para el funcionamiento del conjunto de las funciones (alimentación, salud, seguridad, entre otras), esto tiende a generar organizaciones de tipo jerárquico en las que algunas figuras detectan más influencia que otras y, por ende, acceden con mayor facilidad que otras personas al poder, prestigio y recursos, obteniendo diversas ventajas en su sociedad y formulando estrategias o convenciones que permitan preservar el status alcanzado (Lenzi, 2013). La asimetría en el acceso crea diversas tensiones que intentan ser solventadas por vías políticas o jurídicas, pero cuando estos mecanismos resultan insuficientes se pueden producir desde conflictos microestructurales o entre personas, hasta conflictos macroestructurales, entre grupos sociales o países (Kottak, 2006; De Haro-Honrubia, 2012).

En sociedades de tipo cazadores-recolectores, situaciones como las hambrunas y las guerras son infrecuentes principalmente porque los grupos humanos son pequeños (30 o 50 personas), son nómadas por su constante proceso de búsqueda de recursos y al no disponer de tecnologías para la conservación prolongada de los alimentos, este se comparte con aquellos que no hayan tenido suerte en la cotidiana jornada de búsqueda (Harris, 1989); en sociedades de tipo agricultura intensiva, las hambrunas y la guerra son más frecuentes, pues al tener un estilo de vida sedentario y tecnologías de conservación de alimentos, las personas tienden a consumir el alimento que obtienen (que se consigue con mayor dificultad) con los miembros de su familia sin compartirlo con otros; se ha sugerido que el déficit en el consumo de proteínas en la dieta es una de las condiciones sociales infraestructurales que se asocia con los procesos de guerra (Ember et al., 2010).

En las sociedades de agricultura intensiva, en su mayoría organizadas políticamente como estados, el número de personas que participan de la gestión del gobierno es considerable y directamente proporcional a la cantidad de excedentes de producción. Esto, que podría parecer positivo en términos administrativos, suele favorecer que se presenten situaciones de corrupción. Los funcionarios de alto nivel gubernamental suelen tener elevados niveles de poder, prestigio y recursos. Sin embargo, si resulta evidente que sus recursos han provenido de actos de corrupción, y se percibe que la justicia es incapaz de controlar o castigar este tipo de conductas, puede surgir una revolución política.

La revolución política tiende a presentarse más habitualmente en sociedades en las que las personas han tenido un mejoramiento de su calidad de vida que eleva

sus expectativas, pero se enfrentan a un gobierno que no quiere (o quizá no puede) poner en marcha iniciativas para que las expectativas de la población y sus demandas de cambio ocurran. Esto suele provocar que, tanto en los círculos intelectuales del país como en otros sectores de detractores políticos, se comience a gestar la idea de que un sistema político (o gobierno) tiene que ser desmantelado y reemplazado (Macionis y Plummer, 2007). Luego, inicia el desmantelamiento de dicho sistema político, proceso que tiene duración variable y se enfrenta a diversas dificultades, entre ellas los grupos contrarrevolucionarios (que pretenden restaurar el antiguo *statu quo*) y a la misma dificultad de ejercer una justicia neutral cuando se asume el poder; pues muchos gobiernos de corte revolucionario han tendido históricamente a perseguir, encarcelar o inclusive eliminar a sus opositores. No obstante, algunos autores se preguntan si inclusive la revolución, como fuerza política, ha perdido el destacado poder que consiguió durante el siglo XX, pues a pesar de implicar convulsiones y agitaciones sociales de diverso nivel, no logran en realidad el cambio del sistema político con el cual se encuentran en conflicto (Ricciardi, 2009).

En términos de conflicto internacional, se ha identificado que aquellos países que han formalizado tratos comerciales, alianzas (incluso si han sido hechas para prevenir la guerra) o en aquellos que han tendido a la igualdad militar (en especial si los ejércitos han tenido un rápido crecimiento reciente) tienden a estar más comúnmente en situaciones conflicto (Macionis y Plummer, 2007).

De acuerdo con Ember et al. (2010), en la vida política de las sociedades humanas existen diferentes maneras de resolver los conflictos. Dependiendo de la estructura y desarrollo de cada una de dichas sociedades, se cuenta con más o menos dispositivos o estrategias para la resolución de conflictos, algunas sociedades parecen apelar más efectivamente a estrategias pacíficas, en tanto otras optan con mayor frecuencia por estrategias violentas.

No siempre puede llegar a darse una solución pacífica de los conflictos, alguna de las partes en un conflicto puede no respetar la decisión y llevar a cabo otro tipo de estrategias para lograr sus objetivos, en este punto aparece en escena la violencia.

Cuando se presenta violencia dentro de una unidad política en la que los conflictos se resuelven usualmente de forma pacífica, se denomina crimen. Cuando la violencia se presenta entre miembros de unidades políticas separadas entre quienes no existen mecanismos para mediar en disputa, se denomina guerra. Si la violencia ocurre entre subunidades de una población civil que tradicionalmente ha estado políticamente unida, se denomina guerra civil (Ember et al., 2010).

Según parece, existen sociedades que son más violentas que otras, una razón probable para que esto ocurra tiene que ver con que algunas sociedades orientan su socialización en favor de la violencia como una estrategia para que sus jóvenes, en caso de necesidad, sean guerreros competentes; sin embargo, esta estrategia en tiempos de paz puede favorecer fenómenos como la delincuencia y, en el caso de sociedades complejas, la violencia urbana en diferentes expresiones (Harris, 1989).

En Colombia, algunos autores han atribuido la violencia constante de los colombianos a causas estructurales y objetivas principalmente centradas en el desempeño de la actividad económica, la distribución del ingreso y la inequidad social (Álvarez y Rettberg, 2008). Camilo Torres, en su, hasta hace poco, inédito texto *Aspectos psicológicos de la economía*, afirmó que las tensiones o cambios abruptos en materia de economía afectan psicológicamente tanto a los grupos perjudicados por ellos como a los individuos que los integran y planteó que solo en la medida en que los salarios de los trabajadores aumenten se puede movilizar enteramente el aparato económico y productivo, contrarrestando la frustración y la violencia derivadas de un poder adquisitivo insuficiente (Torres, s.f.).

Yaffe (2011), al revisar teorías económicas que explican el conflicto, propone que para varios autores el resentimiento, la desigualdad y la injusticia son el origen del conflicto. Se refiere al concepto de privación relativa, que es básicamente la discrepancia entre aquello que una persona cree merecer en términos económicos o adquisitivos y aquello que finalmente logra obtener. La violencia potencial dependerá entonces del grado de privación que perciba un individuo o colectivo determinado, a mayor discrepancia, mayor violencia. La gestión de lo macroeconómico no debe desligarse de los desarrollos y sucesos microeconómicos de los territorios, pues si esta relación se rompe algunas medidas aparentemente benévolas en el nivel macroeconómico podrían ser facilitadoras de la violencia en algunas regiones del territorio (Brauer y Dunne, 2010).

Otros autores prefieren centrar su explicación particularmente en las causas microestructurales del conflicto. Chaux (2002), plantea que cuando se ha investigado el conflicto en Colombia, se ha hecho partiendo generalmente de una mirada macroestructural, es decir que cuando se habla de conflicto en Colombia se asume que se está haciendo referencia a *el conflicto colombiano*, el enfrentamiento entre el gobierno central y la guerrilla que tiene alrededor de 60 años de haber iniciado. Sin embargo, pocos investigadores se han ocupado del denominado conflicto microestructural o interpersonal, este tipo de conflicto tiene una gran relevancia puesto que se presenta comúnmente en la vida cotidiana de los seres humanos y muestra niveles elevados en países con situaciones de conflicto interno, siendo incluso más frecuentes en aquellos países en períodos de posguerra (Macionis y Plummer, 2007), de ahí que sea de primordial importancia el análisis del conflicto microestructural y la sugerencia de estrategias para intervenir en él.

En conclusión, desde una perspectiva antropológica, los seres humanos buscamos obtener poder, prestigio y recursos. La importancia de estos elementos varía de sociedad en sociedad, sin embargo, se vuelven más importantes en la medida en que la organización social se torna más compleja. En una sociedad cuya organización económica consista en agricultura intensiva, estos factores son más importantes y más difíciles de obtener; las discrepancias entre personas tienden a ser mayores y esto termina motivando el conflicto, tanto entre personas como entre naciones. Los factores macroestructurales son de gran importancia, pero esto ha influido en que se le preste quizá poca atención a los microestructurales, aspecto que puede subsanarse si se toman en cuenta aportes desde otras disciplinas.

4. Elementos del conflicto desde el punto de vista sociológico

El paradigma del conflicto, una de las visiones contemporáneas de la sociología, propone que la vida social está gobernada por el conflicto de intereses de sus miembros, siendo alimentado y sustentado por diferencias y desigualdades de toda índole (Macionis y Plummer, 2007). Uno de los primeros teóricos en notar el conflicto fue Marx, para quien el conflicto social se explica partiendo de la economía y se entiende como la lucha entre los diferentes segmentos de la sociedad por el acceso a los recursos económicos. Para Marx, la economía era la institución social que orientaba el desarrollo de las demás, observó que los momentos de crisis económica, situaciones en las que el conflicto de intereses entre facciones de una sociedad se hace más evidente, son los que más han impulsado cambios rápidos en una sociedad.

Marx criticó al sistema capitalista y su ideología que había instalado en las mentes de las personas un sentido común al que denominó falsa conciencia; este era considerado como un elemento ideológico peligroso por cuanto fundamentaba los problemas sociales en defectos de los individuos, en lugar de considerar los defectos del orden social; al aceptar que los problemas sociales en los que vive un individuo determinado (e.g. una persona en condiciones de pobreza) son culpa de sus defectos personales (e.g. su pereza, o su falta de educación), el orden social mismo no se cuestiona. A ésta se debe oponer la conciencia de clase, que implica no solo el reconocimiento como grupo sino una propuesta social revolucionaria. Desde esta perspectiva, el conflicto social solo podría evitarse si la sociedad lograba una transición del capitalismo al socialismo cooperativo, una sociedad en la que todos satisficieran las necesidades de todos.

El sociólogo Max Weber (1864-1920), desde paradigma de la acción social, propuso desde una visión microestructural, que cualquier proceso de interacción social que quiera analizarse implica una base de comunicaciones simbólicas y percepciones individuales que pueden ser variables y cambiantes; si se está analizando un conflicto, este proceso no puede comprenderse apropiadamente desde la idea de que un determinado factor o factores (e.g. pertenencia a clase, status, género, entre otros) ha influido explícitamente en la conducta de una persona, sino a través del estudio de la situación particular de la persona, su interacción simbólica con el otro o los otros con quienes haya surgido la situación conflictiva (valores, motivaciones personales) y sus percepciones de lo ocurrido.

El historiador norteamericano Christopher Lasch (1991), propuso que la excesiva exaltación del self o sí mismo en la época contemporánea, ha sido uno de los factores que ha contribuido a que la sociedad manifieste cada vez más características de tipo narcisista. Para Lasch, la denominada “invasión social del self”, junto con ideas como la de “vivir el momento”, han fomentado que las personas tiendan a privilegiar la satisfacción de sí mismos a las necesidades o deseos de los otros; la perspectiva de gratificación personal erosiona los antiguos y sólidos lazos de la vida comunitaria. Lasch analiza las manifestaciones del narcisismo en diversos escenarios de la vida social: política, deporte, religión, educación, entre otros. Su conclusión principal es que este sentimiento de exagerada apreciación de sí mismo, ha provocado una ruptura fundamental con diversos elementos so-

ciales institucionales, que en épocas precedentes eran vistos como mediadores o reguladores importantes de la vida. Si se vive en una sociedad en la que todo el mundo hace “lo que se le da la gana” porque “está en su derecho”, el conflicto puede ser la regla.

El historiador rumano Lucian Boia, plantea en su ensayo “Entre el ángel y la bestia”, que un elemento común a la mítica de diversos períodos históricos ha sido el “hombre diferente”; imágenes del hombre diferente han sido, por ejemplo, criaturas como el abominable Hombre de las Nieves y las sirenas, las formas imaginarias de tipos humanos como los negros o de los japoneses cuando eran aún desconocidos por los europeos e inclusive las modernas representaciones de alienígenas (Boia, 1995).

El hombre diferente ha sido una de las formas fundamentales de la otredad, en él la humanidad ha proyectado tanto sus prejuicios, como sus valores, tanto sus miedos como sus esperanzas. Hemos inventado, por medio del hombre diferente, humanidades diversas con las cuales establecer relaciones, nos hemos imaginado a otro malvado o injusto, para poder imaginarnos a nosotros mismos como buenos y justos; el hombre diferente representa aquello que no hemos podido aceptar de nosotros mismos. Para evitar caer en la situación de conflicto, se debería tratar de considerar que el otro o los otros no son tan malos ni uno mismo es tan bueno.

El sociólogo noruego Johan Galtung planteó que la violencia atenta contra las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, libertad e identidad) mientras que la paz actúa en pro de estas necesidades y favorece que sean viables (Galtung, 1997), este autor abogó por la necesidad de lograr una transición de las visiones negativas del conflicto (que implican desagrado y rechazo hacia este) hacia visiones positivas (que implican oportunidad y crecimiento); insistió también en la importancia de trascender las visiones disciplinares particulares para lograr una comprensión interdisciplinar y ecléctica del conflicto. Galtung consideró problemática la comprensión habitual de los políticos y el público general en relación con el conflicto, pues usualmente al hablar de conflicto se le confunde con violencia y por ello, es que no logra ser anticipado en estadios tempranos de desarrollo. Esta dificultad podría ser provocada por la falta de precisión conceptual que señala o ser una intención de un régimen político que ejerciera la violencia estructural, esto es, impedir que sus ciudadanos alcancen su pleno potencial mediante diversos mecanismos (Diltz, 2012). Otros autores sugieren que centrar la atención en la violencia subjetiva, facilita el hecho de que la violencia estructural permanezca sin ser abordada, lo que a la larga fomentará que las acciones emprendidas para remediar un determinado conflicto no permitan su apropiada resolución (Lederach y Lederach, 2013).

Desde la perspectiva de Galtung se considera importante entender el fenómeno del conflicto haciendo uso de los aportes de varias disciplinas y teorías, con miras a la transformación de la situación de conflicto en una situación de paz, comprendiendo que cada acción que se emprende en este camino es de por sí un gesto o elemento integrante de la paz y reconociendo la importancia de la distribución equitativa de bienes como la educación, proceso que podría favorecer

el surgimiento de una verdadera comunicación humana en la que no hubiese espacio para los mensajes de odio (Galtung, 1997).

Galtung propone tres elementos esenciales para comprender el conflicto y poder intervenir en él: actitudes/presunciones (aspecto motivacional), comportamiento (aspecto objetivo) y contradicción (aspecto subjetivo); los reúne conceptualmente en el denominado *triángulo del conflicto*. Las actitudes tienen que ver con el modo en que piensan y sienten las partes implicadas en un conflicto; cuando se examinan las actitudes se examina la visión que se tiene de la otra parte y las metas de ambas partes. El comportamiento tiene que ver con la actuación de las partes en conflicto, se analiza si se han orientado hacia el interés común y en modo constructivo o si intentan causar al otro daño o dolor. La contradicción tiene que ver con los elementos o temas reales que causan el conflicto; es un aspecto que requiere de un abordaje cuidadoso, pues estos elementos muchas veces están ocultos o tiene que ver con aspectos diferentes (Calderón, 2009).

Por otra parte, en su análisis de la ciudad colombiana, Uribe (2011) plantea que la implementación de la sociedad, partiendo de la racionalidad capitalista ha promovido en el ciudadano la idea de que la ciudad es un espacio extraño o ajeno en el que no encuentra tanto lugares o escenarios para el libre mercado como los encuentra para el consumo; estos factores influyen en que el ciudadano intérprete a la urbe como una *zona agreste*, en la cual las personas tienden a resguardarse y aislarse como único modo eficiente de tratar con el peligro percibido de estar en la calle. Este temor, además de fomentar el mencionado aislamiento, también predispone al ciudadano a percibir a los otros habitantes de la ciudad como potencialmente peligrosos, factor que puede desencadenar interacciones agresivas o conflictivas. En este punto, resulta inevitable recordar aquella la frase que usualmente los familiares o allegados a personas que mueren violentamente, tanto en Colombia como en otros países, emplean para referirse a la extrañeza que les genera lo sucedido: “Él era bueno, no se metía con nadie” (Diario el Tiempo, 2016); parece entonces que aquello que permite sobrevivir es el aislamiento, el tratar de hacer la vida sin tocar la de otros para evitar ser dañado.

Otro factor importante para comprender el conflicto en ámbitos urbanos es el denominado miedo percibido, que puede ser creado o fomentado por el modo en el cual los medios de comunicación tratan con información de seguridad o violencia social (Tortosa, 2003). Al fin y al cabo, los medios de comunicación suelen seguir una línea editorial afín a la ideología de sus fundadores o a poderes económicos o políticos dominantes. Durante la invasión a Irak por parte del gobierno de Estados Unidos, se conocieron las instrucciones detalladas que desde los altos órganos gubernamentales se proporcionaban a las estaciones de radio y televisión, advirtiéndoles aquellas cosas sobre las que podían hablar, como referirse apropiadamente a ellas y cuáles no debían mencionarse. Los medios de comunicación pueden crear una determinada realidad dependiendo de la forma de enmarcar una noticia, el tipo de imágenes que se transmite y el discurso utilizado. Este puede ser otro factor que contribuya a ese miedo o riesgo percibido de ese mundo exterior y de los otros que viven en él (Tortosa, 2003).

Teniendo en cuenta los autores considerados, se puede afirmar que el conflicto es inherente a la vida humana y que para entenderlo son indispensables tanto factores macroestructurales (ideológicos) como microestructurales (la excesiva exaltación del yo, la proyección de aquello indeseable de sí mismo en otros, prácticas económicas). Desde la perspectiva sociológica, el conflicto social se ha comprendido desde factores principalmente económicos, siendo la fuente principal del conflicto la discrepancia en términos del acceso a recursos entre las personas.

Se evidencia que el conflicto ha progresado desde concepciones peyorativas (de rechazo o esfuerzos por comprender los factores y efectos negativos) hacia concepciones positivas y proactivas (comprender las ventajas que puede implicar y encontrar en conjunto cursos de acción). Se podría afirmar que, el conflicto ha trascendido de visiones lineales a visiones pluridimensionales, complejas, que insisten en que la causa del conflicto no es una sola y que es necesario centrar la atención en los diversos elementos implicados en él, para realizar un abordaje apropiado y pertinente del mismo.

5. El conflicto desde la perspectiva jurídica

En el ámbito del derecho el conflicto suele entenderse desde la perspectiva del conflicto de intereses, que surge cuando una persona siente una necesidad que no puede satisfacer a plenitud. Estos conflictos suelen separarse en aquellos de naturaleza interna y los de naturaleza externa.

El conflicto interno puede ser resuelto por el individuo cuando la consideración de sus necesidades y de las alternativas de solución que puede proveerse a sí mismo, lo llevan a optar por sacrificar una necesidad menor para satisfacer apropiadamente una necesidad mayor.

El conflicto externo se basa en la existencia de intereses discrepantes de dos o más personas, esta diferencia puede surgir en muy diversos ámbitos y puede surgir como fruto de una acción o de una omisión.

El conflicto no tiene siempre una relevancia jurídica, que exista o no depende de si las normas que no se han respetado son de naturaleza moral o social, en cuyo caso no habría interés jurídico; o si son de naturaleza legal o jurídica, en cuyo caso hay interés jurídico. Aquellos conflictos de interés jurídico usualmente necesitan ser regulados por un tercero para evitar que la situación pueda empeorar o se llegue a alterar el orden público, a esto es lo que se conoce como litigio (Duymovich, 2007).

En la perspectiva tradicional de Derecho, desde el paradigma de justicia retributiva, la intervención del sistema estaba centrada en la pena, en el castigo a los infractores y en enviar mediante este procedimiento un mensaje tanto a los infractores potenciales como a la sociedad en su conjunto. No obstante, el factor común de este proceso es que al estar centrado en el infractor, la víctima era prácticamente ignorada o desconocida durante la mayor parte del proceso; solo se volvía a entablar una relación con la víctima en el momento de realizar la reparación civil (Duymovich, 2007).

En la actualidad, el sistema judicial de diversos países, entre ellos Colombia, ha venido dando muestras de una creciente incapacidad para la apropiada resolución de los conflictos de intereses; lo anterior quizá en parte, por la dificultad de los ciudadanos en conflicto para diferenciar de forma adecuada lo que es un conflicto con relevancia jurídica y lo que no; circunstancia que ha favorecido la sobrecarga del sistema judicial con procesos que podrían resolverse en mejores modos por otros medios, lo cual deriva en un sistema judicial que gestiona procesos lentos, costosos y en los que las partes tienden a quedar en estado de insatisfacción.

Esta circunstancia ha dado paso a un nuevo paradigma en Derecho denominado Justicia Restaurativa. Si bien se considera novedoso para el derecho contemporáneo, Canet (2004) plantea que sus orígenes se remontan inclusive al siglo V a.C. en el mundo romano. Desde esta perspectiva, todas las partes que tienen interés en un determinado conflicto se juntan para resolverlo colectivamente y para tratar sus implicaciones de futuro (Duymovich, 2007); se busca una reparación integral para la víctima (más allá de lo económico) y se quiere brindar una oportunidad al imputado de restaurar el daño cometido, comprender sus consecuencias y comprometerse a no volver a cometer actos de tal índole en el futuro.

En síntesis, tomando en cuenta los elementos revisados de la perspectiva jurídica, las personas entran en conflicto cuando perciben que no pueden satisfacer una necesidad a plenitud. No todos los conflictos son objeto de interés jurídico, pero se evidencia una creciente dificultad ciudadana para resolver los conflictos, y esto ha influido en la sobrecarga del sistema judicial, urgiendo a la exploración de nuevas alternativas de resolución de conflictos que sean ágiles, eficaces y justas con ambas partes.

6. Orígenes en la Psicología

A finales de la Segunda Guerra Mundial, diversos países centraron su atención y recursos en mecanismos que impidieran que la humanidad se viera envuelta nuevamente en un conflicto de las dimensiones e impacto que había ocurrido. Dos psicólogos que fueron de gran importancia en el nacimiento del movimiento llamado “psicología de la paz” fueron: Arthur Gladstone y Herbert Kelman, investigadores de la Universidad de Michigan que comenzaron a plantear cómo la psicología podía ayudar en la comprensión de los procesos de guerra y paz.

Gladstone (1959) en su artículo *The conception of the enemy*, planteó que cuando existe una tensión entre dos, ya sean personas o países cada uno de los lados cree al otro capaz de agresión y conquista, de gran brutalidad (incluso si es simplemente potencial) que no le hace merecedor de consideración por el hecho de que tales atribuciones lo muestran como *menos que humano*. Cuando hablamos del conflicto entre países, sostener esta concepción del enemigo se vuelve un deber moral ciudadano, cualquiera que profese lo contrario puede ser denunciado o atacado por sus conciudadanos. Esto suele conducir a que cada bando se prepare para el combate y considere aquellas acciones que antes fuesen inmorales o crueles como válidas si se usan en contra del enemigo, de ese enemigo que ahora es *menos que humano*, considerándolas inmorales y monstruosas, por otra

parte, cuando el individuo las use en su contra. Toda esta preparación eventualmente llevará a la guerra y de parte de cada bando existirá la disculpa de que “el otro la hizo inevitable”.

No obstante, inclusive un conflicto entre países suele comenzar como un conflicto microestructural, es decir, entre personas. La proyección que marca el inicio del conflicto no ocurre en todos los casos, para Gladstone (1959), ésta sucede si los sentimientos experimentados por la persona le resultan inaceptables, si en su historia de aprendizaje proyectar ha sido una forma de resolver la tensión emocional y si encuentra un “chivo expiatorio” apropiado, alguien por quien ya antes se hayan tenido sentimientos negativos, lo que hace a la proyección más aceptable y creíble, justificada, para quien proyecta. Así, cuando se logra la proyección, se piensa que uno es inmaculado o bueno, mientras que al otro no solo se le atribuye un rasgo negativo sino que se plantea como una característica central o definitoria de su personalidad.

Laca (2006) plantea que la psicología del conflicto -que tuvo un inicio reciente-, se centra en estudiar la forma en la que son subjetivamente percibidas las diferencias de intereses. Son estas percepciones subjetivas las que permitirán la formulación del “esquema de conflicto” desde el cual una persona realizará su toma de decisiones.

Según Laca (2006), el conflicto puede entenderse desde una perspectiva cognitiva como la interacción entre dos o más personas que, a lo largo del tiempo, van eligiendo una estrategia de afrontamiento, tomando en cuenta tanto el interés por los resultados personales o propios, así como el interés por los resultados que otras partes puedan obtener. Se indica que las decisiones en términos del afrontamiento pueden cambiar tomando en cuenta la atribución de intenciones y la valoración que la persona hace del comportamiento de los otros con quienes interactúa.

Desde esta perspectiva, resulta relevante identificar en la persona que enfrenta el conflicto factores como su teoría atribucional sobre la conducta del otro, la percepción de intencionalidad de la conducta del otro (Monroe, Reeder y James, 2015), sus estilos de afrontamiento, entre otros. Se sugiere que el mejor modo de preparar a las personas para enfrentar constructivamente tiene que ver con inculcar actitudes positivas ante el conflicto desde los primeros años de la vida escolar, como plantear que el conflicto no es algo malo o negativo en sí mismo, y ensayando modos de resolución no violenta de estos cuando se presenten.

En una sociedad progresivamente más individualista, se hace más relevante que cada persona cuente con recursos sólidos y diversos para hacer frente al conflicto en modo constructivo (Laca, 2006). Cuando parece imperar con mayor fuerza el individualismo, más deben prepararse las personas para el encuentro con el otro.

Psicología social y conflicto

Por lo general, las personas quieren entender las relaciones causa-efecto del mundo en el que se encuentran, es decir, entender cómo ocurrió un suceso, pero

eso no basta, además se quiere comprender por qué ocurrió el suceso de ese modo, o qué llevó a una persona a actuar de determinada forma. A este proceso se le llama teoría de atribución y fue descrito inicialmente por Rotter en 1960 (Baron y Byrne, 2005).

Se suele usar la información obtenida de los comportamientos de las personas para inferir rasgos estables en ellas como lo propusieron Jones y Davis (1965). Las diversas inferencias a las que puede llegarse dependen de la información a la que se dé mayor importancia, por esta razón se les suele llamar sesgos. El sesgo puede permitir conclusiones más rápidas sobre las situaciones sociales, pero como implica que la persona se centre sobre un tipo de información particular, implica también que la persona no centre su atención en otros aspectos u omita de plano cierta información que podría ser importante.

El sesgo de correspondencia nos puede llevar a pensar que las acciones de otro son correspondientes a sus disposiciones, dejando de lado el hecho de que una persona puede actuar por diversos tipos de causas en el contexto. Por ejemplo, una persona que al conducir un auto hace un cambio de carril hacia aquel en donde uno se encuentra, sin considerar apropiadamente la distancia u otras condiciones, puede ser juzgada por ese único acto como una persona *desconsiderada*. Esta idea que una persona se hace del actuar de otra puede conducir a un proceso de rotulado, que implica que los juicios acerca del comportamiento futuro de esa persona estarán influidos por la conclusión que se obtuvo de la situación.

Otro sesgo que favorece una comprensión más benigna de las propias acciones es el que se ha denominado actor-observador, en el cual consideramos que la conducta de los demás está causada por factores internos, mientras que la propia está principalmente influida por factores contextuales. Si alguien se enfada en público, el observador tiende a pensar que esto sucede porque es una persona irascible, sin embargo, si es el observador quien se enfada, en lugar de considerarse una persona irascible justificará su reacción en elementos del contexto que la propician (e.g. el abuso y la desconsideración por parte de alguien, la demora en un proceso, la falta de orden en una situación, etc.).

Finalmente, el sesgo de autobeneficio implica atribuir a los resultados positivos de la propia conducta causas internas, mientras que a los resultados negativos se atribuyen causas externas, esto puede influir en el hecho de juzgar en modo hostil o negativo a otros, en tanto se les considere factores externos que pudieron influir en el resultado negativo de la situación. Monroe et al. (2015), han propuesto que los seres humanos cuentan con una especie de “dispositivo de intencionalidad”, que les hace evaluar la conducta de otros constantemente. Estos autores afirman que las conclusiones que extrae el observador dependen principalmente de si la conducta de aquel que es observado es concreta (una acción muy definida como sacar algo de un cajón) o de sus efectos de tipo abstracto (las razones para sacar el objeto de un cajón; e.g. compartirlo, presumirlo, entre otras).

Las personas realizan por lo general, lo que se conoce como categorización social, proceso en el que construyen la dicotomía nosotros-ellos. Las personas sue-

len categorizar a las personas como aquellas que pertenecen a su propio grupo (endogrupo) o aquellas que pertenecen a otro grupo (exogrupo); aquellas personas que se encuentran en el endogrupo son más parecidas a la persona y son vistas en un modo más favorable, mientras que las personas pertenecientes al exogrupo suelen ser vistas como personas indeseables y se conciben como más homogéneas en torno a rasgos negativos. En esta dicotomía, como anticipaba Gladstone (1959), sentimientos negativos o cosas que no nos gustan de nosotros pueden ser proyectadas, adjudicadas a otros, pero para que esto ocurra tenemos que pensar que somos buenos y hemos actuado apropiadamente. La categorización social favorece la aparición de los prejuicios.

Esta tendencia es tan marcada que incluso cuando una persona reconstruye su historia, tiende a recordarse como una *persona buena* que ha actuado correctamente (aunque muchas veces no haya sido de este modo); esto parece suceder como una forma de mantener la coherencia lógica entre las creencias de la persona y el mundo en que se encuentra, permite que la persona piense que es buena y que su actuar en el mundo está justificado.

El prejuicio, que es básicamente una actitud negativa hacia integrantes de algún grupo social que se basa en el hecho de pertenecer a aquel grupo, resulta de gran importancia para descifrar los conflictos. El prejuicio permite que aparezcan los estereotipos en la idea de que existen características o rasgos comunes a los miembros de un grupo determinado. El prejuicio tiende a permanecer porque parece ser de utilidad para que una persona muestre sentimientos de estima personal, desarrollada al poderse comparar con un “grupo indeseable o peor” y sentir que se encuentra en un grupo “favorable o mejor”.

Paletz, Miron-Spektor y Lin (2014), consideran como otro factor importante el conflicto en la diversidad cultural, en especial en un mundo globalizado en el que cada vez tenemos mayores posibilidades de interacción con personas ajenas a nuestro contexto cultural de origen. Estos autores recomiendan tener en cuenta que el conflicto, tanto interpersonal como intergrupalo, puede tener origen en los denominados significados culturales (una determinada conducta u expresión puede tener sentidos diametralmente opuestos al comparar sociedades o culturas), y se plantea que un ambiente multicultural, diseñado para favorecer la convivencia de aquellas personas que vienen de diferentes regiones o países, fomenta relaciones positivas de trabajo y favorece la creatividad.

En resumen, podría afirmarse que como seres humanos en necesidad de dar sentido a nuestra experiencia, formulamos explicaciones sobre las situaciones que se denominan atribuciones. También formulamos sesgos, una especie de algoritmo que nos permite obtener conclusiones rápidas de una situación social, pero que nos puede conducir a errores de juicio al privilegiar algunos elementos de la información sobre otros. El sesgo de autobeneficio conduce a la persona a juzgarse en modo más benévolo y cuando se pertenece a un grupo, se asume también que los integrantes del grupo son *más buenos o mejores* que personas que no pertenecen a él.

Una persona en una situación de conflicto, debería examinar con atención lo que piensa, tratando de discernir apropiadamente, considerando la información en

el modo más completo posible para contrarrestar o minimizar el impacto de los sesgos y prejuicios sobre su percepción de la situación.

El conflicto y la psicología de las organizaciones

Con el desarrollo histórico y tecnológico de las sociedades, surge un fenómeno de posicionamiento de las organizaciones laborales/industriales como base en el sistema económico mundial. Esta forma de trabajo permitió la generación de dinámicas en las que emergen los conflictos de intereses entre individuos de todos los niveles de la organización, en diferentes aspectos como son las relaciones interpersonales, las relaciones entre grupos, las discusiones presupuestarias o las disputas por poder y autonomía organizacional (Munduate y Martínez, 1999).

Dicho esto podría verse al conflicto como algún tipo de desacuerdo, fricción, entre individuos o grupos, en donde las acciones o creencias de una de las partes no son aceptadas por la otra, generando un estado antagónico o de tensión (Tschannen-Moran, 2001).

En este escenario, entonces, el conflicto no solo se presenta por el acceso a un recurso particular, sino que empieza a surgir otros factores importantes como son las creencias, cuyas diferencias han propiciado una buena parte de los enfrentamientos entre grupos humanos a lo largo de la historia.

Esta definición permite entonces especificar 4 formas básicas de conflicto que se presentan entre individuos (Shahmohammadi, 2014):

En primer lugar aparecen los conflictos interpersonales, los cuales se presentan entre dos personas debido a diferencias particulares en torno a un punto de interés común.

En escenarios grupales, los conflictos se presentan de dos formas importantes. Por un lado se encuentran los intragrupo, que ocurren entre los individuos de un grupo particular (familiar, laboral, lúdico, etc.); y en segundo los intergrupo, caracterizados por presentarse entre agrupaciones de personas perteneciente a algún tipo de organización.

Existe un cuarto tipo de conflicto de carácter individual denominado intrapersonal. Su característica más importante es que ocurre en la dimensión psicológica de un individuo e involucra pensamientos, valores, principios y emociones.

De acuerdo con Shahmohammadi (2014), estos conflictos suelen presentarse por causa de dos grandes tipos de factores. En primer lugar se encuentran los personales, en los cuales se encuentran:

- **Diferencias en habilidades individuales:** ocurre cuando dos individuos deben realizar un trabajo cooperativo y existe una asimetría significativa entre sus habilidades prácticas. Es muy común en situaciones laborales y educativas.
- **Personalidad:** suelen presentarse en situaciones en las cuales dos o más individuos realizan tareas cooperativas, y éstos presentan temperamentos hasta cierto punto incompatibles que no permiten una adecuada cohesión.

- **Percepciones:** se centran en la diferencia de expectativas sobre la realización de una tarea por parte de dos o más individuos. Entre más disten las expectativas generadas por la percepción de la tarea, más probabilidad va a haber de que se presente un conflicto.
- **Diversidad:** existe una probabilidad muy alta de que se presente un conflicto en grupos más heterogéneos (edad, estrato social, nivel educativo, etc.), que entre grupos homogéneos, debido a los diferentes momentos del ciclo vital de cada individuo, experiencias, expectativas, etc.
- **Problemas personales:** individuos expuestos al estrés, producido por inconvenientes en diferentes áreas de sus vidas, suelen ser más propensos a responder de forma reactiva frente a una situación de conflicto, incrementando la probabilidad de que se presente con mayor intensidad.
- **Comunicación:** cuando la información no se transmite de manera apropiada entre dos o más individuos, tienden a entorpecerse procesos que derivarán en situaciones de conflicto.

En segundo lugar, se encuentran los factores mismos de las estructuras de las organizaciones que propician la presentación de conflictos:

- **Recursos comunes:** cuando existen recursos limitados en disputa, se suele generar un ambiente de competencia por los mismos.
- **Diferencias en metas:** diferencias en los objetivos que persiguen algunos individuos frente a los que persigue el grupo.
- **Interdependencia:** si un individuo requiere de insumos de otro para cumplir con alguna labor, y éste retrasa o dificulta su entrega, se genera un ambiente propicio para un conflicto.
- **Relaciones de autoridad:** es frecuente encontrar potenciales conflictos a causa de tensiones generadas en la interacción entre superiores y subordinados debido a la verticalidad de la relación.
- **Diferencias en estatus:** cuando un individuo posee una mayor cantidad de privilegios que otro, suele presentarse una situación que propicia la aparición de un conflicto.
- **Funciones no definidas:** si en una organización no existe claridad entre las funciones que desarrollan dos o más individuos, es posible que se presenten conflictos a causa del solapamiento de funciones.

La identificación de estos elementos permite entonces determinar en qué condiciones sería más probable que se presente una situación de conflicto al interior de una organización, permitiendo su prevención o utilizándola como estimulante y generadora de espacios de progreso, de liberación de tensiones, de fomento de la autocrítica y de promoción del cambio (Munduate y Martínez, 1999).

En la organización existen diversos factores que denotan las relaciones entre los individuos vinculados a ella. Por influencia de factores tanto personales como

institucionales, se presentan diversos tipos de conflicto en la organización: intrapersonales, interpersonales, intragrupo e intergrupo. Para atemperar el conflicto organizacional, parece fundamental trabajar con las percepciones de los integrantes de la organización, potenciando el desarrollo de sus habilidades y brindando mecanismos para el mejoramiento de la comunicación entre personas y grupos, así como para el manejo de dificultades personales. La organización deberá equilibrar, en la medida de sus posibilidades, los privilegios con los que cuentan los individuos y definir apropiadamente las funciones para minimizar tensiones por reprocesos.

7. Conclusiones

El conflicto es un fenómeno altamente complejo que se caracteriza por múltiples aproximaciones teóricas, lo cual enriquece su abordaje al diversificar las metodologías y los supuestos que subyacen su estudio.

Desde la biología se toma a la agresión como un rasgo que ha contribuido a la supervivencia por el hecho de aumentar la competencia reproductiva, la cooperación ha tenido un papel central en el caso particular de los seres humanos, pues ha sido gracias a ésta que la especie ha logrado superar diversas amenazas graves para su subsistencia. Resulta claro que es necesario incluir los aportes que realiza la teoría de juegos al estudio del conflicto, ya que permite comprender mejor la forma de actuar de cada una de las partes en un determinado conflicto, al considerar el posible actuar, las acciones y las expectativas de la contraparte.

Las ciencias humanas se centran en el papel que juegan las macroestructuras sociales (religión, economía, política, etc.) como elementos determinantes en la conformación de los sistemas de valores de cada sociedad, y éstos a su vez, como elementos que dictan las pautas de comportamiento que siguen los sujetos para aproximarse a su realidad. Es así como encontramos que algunos pueblos históricamente han desarrollado estrategias más guerreras o diplomáticas, para hacerle frente a situaciones de intereses encontrados con otras agrupaciones.

La existencia de estos elementos representa una serie de implicaciones importantes en los procesos encaminados a su investigación, ya que algunas posturas como las sociológicas excluyen en su indagación los componentes biológicos de los individuos involucrados en el fenómeno, y viceversa, lo cual podría considerarse como una visión algo limitada del fenómeno.

Ante dicha situación se hace necesario plantear una aproximación integradora que sin caer en imprecisiones conceptuales permita dar una explicación más profunda al conflicto, considerando las características propias de cada individuo, su interacción y las dinámicas con otros en el establecimiento de un grupo, y las dinámicas entre agrupaciones con intereses distintos entre sí.

Como alternativa se presenta entonces una propuesta desde la psicología, la cual enfatiza aspectos sociales de alta relevancia sin excluir otros elementos ya mencionados. Esta visión se ha especializado y concentrado en diversos escenarios, generando propuestas mucho más específicas en entornos

organizacionales o jurídicos, encaminadas a responder sus particularidades con todo el marco gnoseológico y epistemológico de la disciplina.

Estos aspectos se hacen evidentes al abordar el conflicto como un fenómeno con características determinantes en niveles tanto microestructurales centrados en las dinámicas de confrontación y resolución entre individuos, como macroestructurales que involucran a grandes poblaciones y factores económicos, políticos, entre otros, cuyas consecuencias pueden ser incluso catastróficas, incluyendo confrontaciones directas entre grupos como guerras. Abordajes de tipo transdisciplinario, como el propuesto por Galtung desde la teoría de conflictos, resulta propicio para articular estos diversos puntos de vista, mejorando la comprensión global del fenómeno, rompiendo con la linealidad clásicamente atribuida al conflicto y deja ver un fenómeno plurideterminado y complejo, facilitando una orientación creativa y permitiendo perfeccionar alternativas de solución al mismo.

8. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Accinelli, E. (s.f.). La teoría de juegos evolutivos, naturaleza y racionalidad. Cátedra Bolívar. *Temas de Teoría Económica y su Método* 15. Recuperado de <http://www.usc.es/economet/aeede/pdf/aeede117.pdf>
- Aureli, F. & De Waal, F. (2000). *Natural Conflict Resolution*. Berkeley: University of California Press.
- Álvarez, S. y Rettberg, A. (2008). Cuantificando los efectos económicos del conflicto: Una exploración de los costos del conflicto armado colombiano. *Colombia Internacional*, (67), 14-37.
- Ávila, F. y Bianchi, A. (2015). *Guía de Economía comportamental e experimental*. São Paulo: EconomiaComportamental.org.
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Biología. (s.f.). Ecología de las comunidades. Recuperado de <http://www.biologia.edu.ar/ecologia/ECOLOGIA%20DE%20LAS%20COMUNIDADES.htm>
- Boia, L. (1995). *Entre el ángel y la bestia*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Brauer, J. y Dunne, J. (2010). Macroeconomía y violencia. *Revista de Economía del Rosario*, 13(1), 1-39.
- Calderón, P. (2009) Teoría de Conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Canet, J. (2014). Alternativas a la judicialización de los conflictos de Roma hasta la actualidad. *Revista de derecho UNED*, (14), 133-160.
- Carrasco, M. y González, M. (2006). Aspectos Conceptuales de la Agresión: Definición y Modelos Explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.

- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, (12), 43-53.
- Clavijo, A. (1997). El estudio de la elección en condiciones de incertidumbre. *Suma psicológica*, 4(1), 57-77.
- DeCatanzaro, D. (1999). *Motivation and emotion: Evolutionary, Psychological, Developmental and Social perspectives*. Upper Sadler River: Prentice Hall.
- De Haro-Honrubia, A. (2012). Antropología del conflicto: Reflexiones sobre el nuevo orden global. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 19(60), 177-204.
- Diario El tiempo. (2016). Hombre de 45 años de edad asesinado en La Ceiba. Recuperado de <http://www.tiempo.hn/la-ceiba-matan-ciudadano-frente-a-gasolinera/>
- Diltz, A. (2012). Revisiting Johan Galtung concept of structural violence. *New Political Science*, 34(2), 191-194.
- Duymovich, I. (2007). *La reparación integral como mejor alternativa de satisfacción a la víctima: experiencias de la justicia restauradora en casos de delincuencia juvenil y violaciones a los derechos humanos*. (Trabajo de Grado). Instituto de Ciencia Procesal Penal, Lima, Perú.
- Ember, C., Ember, M. y Peregrine, P. (2010). *Antropología* (10ma. ed.). España: Pearson.
- Ferguson, T. (s.f.). *Game Theory*. Los Angeles: University of California, Department of Mathematics.
- Forgas, J., Kruglanski, A. & Williams, K. (2011). *The psychology of social conflict and aggression*. New York: Psychology Press.
- Galtung, J. (1997). Peace education is only meaningful if it leads to action. *UNESCO Courier*, 50(1), 4.
- Gladstone, A. (1959). *The conception of the enemy*. Recuperado de <http://www.policyscience.net/ws/gladstone.pdf>
- Harris, M. (1989). *Nuestra especie*. Madrid: Alianza.
- Jaisson, P. (2000). *La hormiga y el sociobiólogo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jones, E. & Davis, K. (1965). From Acts To Dispositions The Attribution Process In Person Perception. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 219-266.
- Kottak, P. (2006). *Antropología cultural* (11ma. ed.). México: McGraw-Hill.
- Laca, F. (2006) Paz, cultura y psicología del conflicto. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, 12(24), 55-70.
- Lasch, C. (1991). *La cultura del narcisismo*. Chile: Andrés Bello.
- Lenzi, A. (2013). Advertising secrecy, creating power in ancient mesopotamia: how scholars used secrecy in scribal education to bolster and perpetuate their social prestige and power. *Antiguo Oriente*, 11, 13-42.
- Macionis, J. y Plummer, K. (2007). *Sociología* (3ra. ed.). España: Pearson.

- Maier, R. (1998). *Comparative Animal Behavior: An Evolutionary and Ecological Approach*. MA: Allyn and Bacon.
- Monroe, A., Reeder, G. & James, L. (2015). Perceptions of Intentionality for Goal Related Action: Behavioral Description Matters. *PLoS ONE*, 10(3), e0119841.
- Moyer, K. (1968). Kinds of aggression and their physiological basis. *Communications in Behavioral Biology*, 2, 68-87.
- Munduate, L. y Martínez, J. (1999). *Conflicto y Negociación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Nebel, S., Schneider, S. & Rey, G. (2016). From duels to classroom competition: Social competition and learning in educational videogames within different group sizes. *Computers in Human Behavior*, 55, 384-398.
- Paletz, S., Miron-Spektor, E. & Lin, C. (2014). A cultural lens on interpersonal conflict and creativity in multicultural environments. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(2), 237-252.
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª. ed.). Madrid, España: RAE.
- Ricciardi, M. (2009). Is The Revolution Over? A History of the Concept and its Political Valoration. *Espiral*, 15(44), 9-29.
- Sahlins, M. (1972). *Stone Age economics*. Chicago: Aldine.
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict Management Among Secondary school Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 630-635.
- Schwartz, B. (2004). *The Paradox of Choice. Why more is less*. NYC: Harper Perennial.
- Torres, C. (s.f.). Aspectos psicológicos de la economía. Recuperado de <http://colombiainforma.info/images/documentos/ASPECTOS%20PSICOLGICOS%20DE%20LA%20ECONOMA.pdf>
- Tschannen-Moran, M. (2001). The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29(3), 2-32.
- Tortosa, J. (2003). Los medios y la guerra. *Revista de Estudios Sociales*, 16, 57-69.
- Uribe, H. (2011). La ciudad colombiana: Inseguridad, incertidumbres y miedos. *Revista Geográfica*, 150, 97-112.
- Weber, M. (1949). *Methodology of social sciences*. Illinois: Free Press.
- Yaffe, L. (2011). Armed conflict in Colombia: analyzing the economic, social, and institutional causes of violent opposition. *Revista CS.*, 8, 187-208.

Criteria

La identidad como categoría teórica para el estudio de la violencia en el fútbol*

Fecha de recepción: 10/12/2015
Fecha de revisión: 12/04/2016
Fecha de aprobación: 11/05/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Salinas, N. y Suárez, L. (2016). La identidad como categoría teórica para el estudio de la violencia en el fútbol. *Revista Criterios*, 23(1), 335-349.

*Artículo de Reflexión. Hace parte de la investigación titulada: *Surgimiento, prácticas y repercusiones del fenómeno de la violencia asociada al fútbol. Primera fase: Actores, situaciones y escenarios del fenómeno de la violencia asociada al fútbol, en la ciudad de Medellín*, radicado en el año 2014 en el Centro de Investigación, Desarrollo e Innovación (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana, en el que participaron tres semilleros de investigación de la Escuela de Ciencias Sociales. El artículo se constituye en una reflexión acerca del material documental que ofrecen varios trabajos investigativos, que dan cuenta de las categorías de análisis empleadas para el estudio de la violencia en el fútbol.

*Trabajadora Social; Magíster en Historia. Docente Asociada de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana. Integrante del Grupo de investigación en Trabajo Social (GITS) y Coordinadora de la línea de investigación Fundamentación Disciplinar y Contextos Sociales; Coordinadora del Semillero de investigación Dinámica Social, Medellín, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: natalia.salinas@upb.edu.co

**Psicóloga; Magíster en Psicología. Docente Asociada de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Coordinadora de la Especialización en Psicología Social Aplicada. Investigadora del Grupo de investigación en Psicología (GIP), Coordinadora del Semillero de investigación Interacciones, Medellín, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: andrea.suarez@upb.edu.co

Natalia Andrea Salinas Arango*✉
Luz Andrea Suárez Álvarez**

Resumen

Este artículo está basado en la investigación que tuvo como objetivo reconocer el tratamiento teórico que se ha realizado en las investigaciones sobre la violencia en el fútbol en los últimos diez años. Se efectuó un estudio exploratorio de las fuentes documentales, así como un proceso interpretativo de las mismas y un análisis inferencial del contenido explícito e implícito. Se destaca la identidad como categoría teórica central para la comprensión del fenómeno de la violencia asociada al fútbol, frente a la cual, a partir del abordaje que los autores le han dado a la temática, se plantea las subcategorías relacionales: nacionalismo e identidad nacional, identidad local y regional, microidentidades, aguante y corporalidad. De este modo, a partir de la reflexión que se hace del material documental, se concluye que la identidad, en tanto forma de construcción social real y simbólica, configura formas de relaciones de poder, territorialidad, microidentidades y expresiones de los grupos de aficionados al fútbol.

Palabras clave: categorías de análisis, fútbol, identidad, investigaciones sociales, violencia.

Identity as a theoretical category for the study of violence in football

Abstract

This article is based on the research that had as objective to recognize the theoretical treatment that has been realized in the investigations on the violence in the soccer in the last ten years. An exploratory study of the documentary sources, an interpretative

process of the same and an inferential analysis of the explicit and implicit content were carried out. It highlights the identity as a central theoretical category for understanding the phenomenon of violence associated with football, against which, based on the approach that the authors have given to the issue, the sub-categories of nationalism and national identity, local and regional identity, micro-entities, endurance and corporeality are considered. Thus, based on the reflection of the documentary material, it is concluded that identity, as a form of real and symbolic social construction, configures forms of relations of power, territoriality, micro-entities and expressions of groups of football fans.

Key words: analysis categories, football, identity, social researches, violence.

Identidade como categoria teórica para o estudo da violência no futebol

Resumo

Este artigo baseia - se na pesquisa que teve como objetivo reconhecer o tratamento teórico que tem sido realizado nas investigações sobre a violência no futebol nos últimos dez anos. Foi realizado um estudo exploratório das fontes documentais, um processo interpretativo do mesmo e uma análise inferencial do conteúdo explícito e implícito. Destaca a identidade como uma categoria teórica central para a compreensão do fenômeno da violência associada ao futebol, contra a qual, com base na abordagem que os autores deram à questão, são definidas as subcategorias nacionalismo e identidade nacional, identidade local e regional, micro entidades, resistência e corporeidade. Assim, com base no reflexo do material documental, conclui-se que a identidade, como forma de construção social real e simbólica, configura formas de relações de poder, territorialidade, micro entidades e expressões de grupos de fãs de futebol.

Palavras-chave: categorias de análise, futebol, identidade, investigações sociais, violência.

1. Introducción

A menudo se escucha en los medios de comunicación o en la calle la frase "el fútbol es pasión". Y es una idea que puede asumirse si se piensa que este juego, formalizado por los ingleses a finales del siglo XIX, se ha expandido a muchos otros lugares y es, tal vez, el deporte más practicado en el mundo. Sin embargo, cada vez, con mayor frecuencia, se encuentra en las emisiones informativas de la radio y la televisión y en las ediciones de los diversos medios escritos colombianos, noticias relacionadas con hechos violentos asociados al fútbol. Algunos casos dentro de los estadios, otros en los alrededores de éstos, pero la mayoría en lugares lejanos a los centros deportivos. El tema se ha tornado preocupante, no solo para los asiduos visitantes de los estadios, sino para los ciudadanos en general, para los mismos medios de comunicación y también para las autoridades de diferentes escalas territoriales.

Los actos de violencia asociados al fútbol, tienen una relación cercana con lo que se conoce como barras bravas, sin embargo, el fenómeno supera la acción de éstas cuando se reúnen en los estadios. En cambio, las manifestaciones de

violencia asociadas al fútbol, sí son de reciente aparición, al menos en los altos niveles que ahora se presentan, por ejemplo, el periódico *El Tiempo* reseña que al 29 de junio de 2013, “han sido asesinados ocho barristas”. Es decir, cada 22 días matan a uno en Colombia, ya sea en una riña o en un hecho de violencia donde la protagonista es una camiseta de un equipo de fútbol (Quintero, 2013).

No obstante, el fenómeno de la violencia asociada al fútbol no tiene su origen, ni cruza exclusivamente por la existencia de las barras, estas sí juegan un papel importante en esta problemática, pues “la barra es un espacio social reconocido, que existe en el conjunto social, con sus propias reglas y jerarquías y que en general es productor y reproductor de identidades o sentidos de pertenencia” (Clavijo, 2004, p. 48). Es por ello que se hace necesario profundizar en el tema. En esa dirección, y si bien ya, Silva (2010) nos ha advertido sobre el nacimiento de las barras bravas en Colombia en los años 90 del siglo XX, es importante ampliar la mirada desde el recorrido que históricamente se ha dado, pues este fenómeno tiene un importante anclaje en procesos exógenos:

La tendencia de las barras bravas nace en Colombia en los años 90 cuando nace la rivalidad entre hinchas de Medellín, Cali y Bogotá. Al igual que en los estadios del mundo, en Colombia las tribunas se llenaron de alegría, porque nuestras gentes aprendieron a ver el colorido de los hinchas de equipos europeos o argentinos, unas veces porque la hinchada acompañó a sus equipos a dichos lugares, otras veces por lo que se veía por televisión, en el también globalizado mundo de las comunicaciones. (Vélez, 2005, p. 3).

Sin embargo, la alegría y el colorido han perdido su sentido inicial, pues “en Colombia las barras bravas han protagonizado con frecuencia escándalos por actos de vandalismo, violencia, y uso y tráfico de drogas” (López y Neumark, 2012, p. 21). Esto se convierte en una problemática importante si se tiene presente el crecimiento que se ha presentado en los últimos años, el cual no solo importa en términos cuantitativos, sino que requiere una revisión desde sus cualidades:

El fenómeno de las barras bravas ha venido creciendo en Colombia, con tres características comunes e importantes: de un lado, son grupos de jóvenes seguidores de equipos locales; de otro, sus formas de expresión son muy similares, cambian los símbolos y las ciudades, pero no las formas de expresarse como barras bravas; y, finalmente la violencia física y simbólica es una de sus maneras privilegiadas de expresión. (Clavijo, 2004, p. 45).

Lo planteado permitiría decir que las barras centran su atención en el equipo como institución, las formas de expresión (himnos, uniforme, instrumentos musicales) y la violencia como defensa de los significados que los dos anteriores llevan en sí; y en esa dirección, se explicarían los hechos de violencia en las tribunas de los estadios, teniendo en cuenta que los hinchas quieren triunfar y para ello, compiten con los adversarios por cuestiones como: la tribuna que más canta, el número de banderas desplegadas y el número de personas convocadas (Moreira, 2007).

Pero los hechos cotidianos y las noticias, nos dicen que el fenómeno supera los límites del estadio. Parece ser que con los procesos de simbolización y de identidad en relación con el fútbol, se configura un nuevo territorio que “si

bien (...) no es permanente, sí está estructurado, y se proyecta desde un espacio físico hacia otros contextos territoriales: simbólicos y sociales” (Clavijo, 2004, p. 49).

Ahora bien, según Cantillo (2006), las agresiones empiezan a adquirir un papel fundamental dentro de las relaciones de grupo y tienen una función coercitiva. Participar en enfrentamientos se convierte en una forma de adquirir poder, influencia, respeto y estatus social dentro de la barra; estas agresiones sobrepasan el escenario deportivo y convierten las ciudades en los espacios de los enfrentamientos.

De igual manera, es importante tener en cuenta que es a través de la violencia de las barras bravas que se aprenden las formas de socialización entre los miembros de estas agrupaciones futbolísticas, algo que se fue volviendo similar a lo que ocurre en la familia y en la escuela (Castro, 2010).

En este sentido, Erriest y Ullmann (2010) plantean que, en la actualidad los episodios más graves de violencia ya no suceden dentro de los campos de fútbol, sino que se registran fuera de las canchas, como en los colegios, dentro de las familias y en los barrios, ya que los grupos de seguidores de equipos de fútbol viven un proceso de identificación que se basa en la idea de nosotros contra ellos, es decir, otros como yo contra otros diferentes de mí o, mejor, los que somos del mismo equipo contra los que son de otro equipo. Esta oposición se presenta simbólica y físicamente, así como se hace más fuerte gracias a las adscripciones de clase y género.

Partiendo de este contexto del fenómeno y de la necesidad de generar reflexiones en torno a los abordajes que desde las ciencias sociales se le han dado al mismo, se tuvo como objetivo reconocer el tratamiento teórico que se ha realizado en las investigaciones sobre la violencia en el fútbol en los últimos diez años. Se destacó en los estudios las contribuciones al conocimiento sobre esta problemática social desde de la categoría de identidad. En el tratamiento de dicha categoría, a partir del abordaje que los autores le han dado a la temática, se plantean las subcategorías: nacionalismo e identidad nacional, identidad local y regional, microidentidades, aguante y corporalidad.

2. Metodología

El ejercicio de reflexión se realizó a partir del enfoque metodológico histórico hermenéutico y del método cualitativo. Se empleó la investigación documental, la estrategia de análisis de contenido, utilizando como técnica de recolección de información la revisión de fuentes bibliográficas.

Inicialmente se construyeron unas categorías deductivas, a partir de la revisión exploratoria de las fuentes documentales y a partir del proceso interpretativo de las mismas y de un análisis inferencial del contenido explícito e implícito, el sistema categorial se reconfigura, dando como resultado las categorías definitivas que son emergentes, abductivas o bien, que se fusionan o desaparecen en el análisis, lo que no significa que en posteriores estudios no deban tenerse en cuenta, dado que lo que se busca es continuar explorándolas

para revisar de qué manera aportan a la comprensión del fenómeno de la violencia en el fútbol.

Características generales de las fuentes consultadas y criterios para su selección

Es importante plantear que no se hizo una delimitación geoespacial en la selección de las fuentes. Por tanto, se encuentran estudios de varios contextos latinoamericanos y de España. Por ejemplo, se destacan los realizados en: Argentina (Fernández, 2013; Gil, 2008; Garriga, 2009), Chile (Guerrero, Pérez y Díaz, 2007), Colombia (López y Neumark, 2012), Bolivia (Murillo, 2006) y España (González, 2008).

Para delimitar la fuente documental bibliográfica, el estudio se focalizó solo en artículos resultados de investigación, publicados en revistas con reconocimiento académico, de las cuales se analizaron 35 artículos. Para caracterizar las fuentes se destacó la perspectiva disciplinaria, las metodologías empleadas, los contextos en los que se desarrolló la investigación y las propuestas de intervención que recomiendan algunos de los estudios sobre la violencia en el fútbol.

En cuanto a la primera, se identificó que los estudios se desarrollaron en su mayoría desde las perspectivas sociológica y antropológica y en menor medida, desde la psicológica y de comunicación social. Pero también se evidencia que varios de los estudios no se inclinan por el análisis desde una perspectiva disciplinar específica, sino que utilizan categorías teóricas desde saberes interdisciplinarios.

Por ejemplo, en estudios como el de López y Neumark (2012) se articula la sociología y antropología para dar cuenta de aspectos socioantropológicos de las dinámicas de grupos o barras bravas y de sus expresiones de violencia, o bien el trabajo de Gil (2008), en el que se explora la manera en que hinchas de fútbol de un equipo construyen su identidad. La perspectiva psicológica estudia sobre todo la personalidad, el comportamiento violento y los roles asumidos por los actores, como se presenta en el estudio de Van Hiel, Hautman, Cornelis y De Clercq (2006), así como desde una perspectiva psicosocial (Garriga, 2009) se aborda la dimensión de las representaciones sociales de las acciones violentas. Desde la psicología social y desde la comunicación social se analiza el discurso de la identidad en la prensa deportiva (González, 2008).

Son escasos los estudios que generan propuestas más allá del análisis del fenómeno, podría en este sentido, haber una correlación con la predominancia de las perspectivas disciplinares que son más teóricas que aplicadas. Sin embargo, una muestra de las propuestas de intervención que recomiendan algunos de los estudios explorados en torno al tratamiento del fenómeno de la violencia en el fútbol de manera situada, de acuerdo a los actores involucrados, son:

El trabajo de Cañón y García (2007), que se centra en la intervención con jóvenes, invitando a llevar a cabo acciones preventivas en instituciones educativas, en las que los jóvenes puedan emplear mejor su tiempo de ocio, y en los barrios promover un mejor aprovechamiento de espacios públicos y culturales. López y Neumark (2012), recomiendan que los estudiosos deben

detallar los mecanismos psicosociales que conducen al inicio y progresión en el consumo de drogas con relación a la violencia en el fútbol, con el propósito de identificar el impacto socioeconómico de ésta y las formas en las que debe combatirse socialmente.

En cuanto a la crítica de los estudios en general, cabe resaltar a Garriga (2009), quien ha realizado varias investigaciones al respecto, al cuestionar que son insuficientes los estudios existentes para dar cuenta de las causas del fenómeno de la violencia en el fútbol, que además en su mayoría tienen una visión tradicional.

Una vez presentadas las características generales de las fuentes, a continuación, se plantean los hallazgos respecto a la categoría de identidad y a las subcategorías que de ella se derivan y que aportan al estudio de la violencia en el fútbol.

3. Resultados

Los estudios revisados plantean la identidad como una construcción que emerge a partir de la relación de los diversos sujetos con los equipos, la simbología y los elementos que componen el fútbol como fenómeno social. Valga decir que la identidad no es un asunto dado o que surge de manera natural en el individuo, sino que es una construcción subjetiva e intersubjetiva, en un proceso en el que se involucra las experiencias personales, el contexto histórico y sociocultural, así como las vinculaciones que los sujetos hacen con grupos o comunidades.

De esta manera, la construcción identitaria presenta una articulación importante con los contextos macro y microsociales de los que hacen parte los sujetos, por tanto, los estudios consultados muestran cómo diferentes formas de vinculación dada por procesos identitarios, conllevan a diversas expresiones de violencia asociada al fútbol que se llevan a cabo de manera individual y colectiva.

A continuación se abordarán las subcategorías: nacionalismo e identidad nacional, identidad local y regional, microidentidades, aguante y corporalidad, como dimensiones de la identidad que se construyeron a partir de los abordajes dados a la identidad en los estudios analizados.

Nacionalismo e identidad nacional

El nacionalismo es un sentimiento que se vincula a la identidad nacional, que al convertirse en elementos fácticos, a veces de manera mal conducida desemboca en acciones violentas, discriminatorias y sesgadas por una idea de nación imaginada según los intereses de algunos sectores sociales. El fútbol como un mecanismo que permite de manera efímera la ilusión de pertenecer a una comunidad homogénea, omitiendo la diversidad étnica, cultural e ideológica. Esta omisión de la diversidad, la invisibilización de los grupos subalternos frente a los hegemónicos, podría analizarse como una manifestación velada de una profunda violencia simbólica provocada a partir del fútbol.

Dos de los estudios que vinculan la violencia en el fútbol con la identidad, se centran en el estudio del papel del fútbol en la construcción de la identidad

nacional (González, 2008; Murillo, 2006) y de manera concomitante, estudian el lugar de dos instituciones ligadas a este proceso, como son el Estado, a través de intereses políticos de ciertos sectores dominantes y los medios de comunicación al servicio de estos intereses.

González (2008), en su análisis de discurso de la identidad española en la prensa deportiva, tomando la información publicada sobre la Selección Española de fútbol durante su participación en el Mundial de Alemania 2006, resalta la transmisión ideológica de un nacionalismo en comparación con períodos no democráticos.

Murillo (2006), en su estudio sobre elementos nacionalizadores a través del fútbol en Bolivia, específicamente a través de la clasificación nacional al Mundial de 1994, da cuenta de la construcción de identidad nacional a partir de dos elementos: manifestaciones colectivas que surgen a partir de la actuación del equipo de fútbol y algunas herencias y los legados de esta identificación, lo cual denota la construcción de identidad por transmisión cultural, a través de este acontecimiento en concreto.

A partir de este estudio se da cuenta de dos tipos de estrategias identitarias instrumentales que el fútbol permite: la primera tiene que ver con la construcción de una ciudadanía ilusoria frente a la participación y pertenencia y, la segunda, con la ilusión de nación, que permite construir identificaciones con una comunidad nacional, al margen de las diferencias clasistas y étnicas.

En esta misma línea, Garriga (2007b) analizó las concepciones de los hinchas de un club determinado sobre lo nacional afín al fútbol. Los hinchas del Huracán manifestaron que durante el Mundial de Fútbol se convertían en fieles seguidores de la selección, esto demuestra que en esas oportunidades se fortalece la comunidad imaginada nacional; la frecuencia de los partidos, así como la acción de los medios de comunicación, fortalece los lazos imaginarios que unen a los argentinos.

De esta manera, los estudios sobre la construcción de la identidad nacional, aunque examinan diversas categorías, coinciden en el análisis de las mismas a partir de mundiales de fútbol (González, 2008; Murillo, 2006; Garriga, 2007b), lo cual muestra un interés metodológico por enfocar temporalidades y escenarios excepcionales dentro del calendario futbolístico, pero además porque dejan ver el espíritu nacionalista, al convocar a distintos países en esta contienda deportiva.

Otro aspecto evidenciado es que la identidad con relación al fútbol, se examina permanentemente desde la dimensión política, que conlleva a un asunto de orden colectivo, público y de construcción social e intersubjetiva, más que la identidad como un aspecto relativo a un proceso individual, lo cual denota que el fenómeno de la violencia en el fútbol tiene profundas raíces intersubjetivas, producto de las interrelaciones colectivas, mediadas por el imaginario construido desde las intencionalidades hegemónicas del Estado-Nación.

En este sentido, los autores (González, 2008; Murillo, 2006) proponen una instrumentalización del deporte al servicio del poder, que tiene consecuencias reales, que deben seguir siendo estudiadas desde las dimensiones: sociopolítica, económica y cultural. Así mismo, se da cuenta en estas dos investigaciones, que

los medios de comunicación actúan como dispositivos dinamizadores del proceso de construcción de la identidad, en la medida en que son transmisores no solo de información, sino también de elementos ideológicos, sobre todo al servicio de las élites políticas.

Identidad local y regional

La construcción de identidad permite dar un sentido de pertenencia a un grupo, a una comunidad o a una nación, lo cual puede también generar vínculos y fortalecer la pertenencia en el ámbito más específico como el regional y local, más aún, tratándose de los seguidores de equipos de fútbol. Al respecto, diferentes estudios indagan en comunidades indígenas, barriales y urbanas, la manera como los seguidores construyen representaciones, prácticas y formas de organización social en torno a la pasión por el equipo de fútbol de su territorio y la manera como estos aspectos conforman la identidad, tal como se presenta en la siguiente descripción.

A diferencia del estudio anterior realizado por Garriga (2007b), en el que se plantea que el fútbol constituye un escenario privilegiado para la construcción de narrativas nacionales específicamente en los mundiales de fútbol, en otro de sus estudios (Garriga, 2007a), considera que en la actualidad el fútbol ya no es un eficaz fundador de narrativas identitarias. Para ello pone como ejemplo el caso de Argentina, contexto en el cual se ha evidenciado la división nacional, a partir de la construcción de identidades locales.

En esta misma línea, en el caso que presenta Varela (2009), se puede identificar que los equipos de las regiones, pueden generar identidades locales fuertes, pero fragmentar la idea de una única nación en torno a las identidades nacionales abordadas en el apartado anterior. Este estudio relaciona el poder político, económico y mediático en México, a partir del análisis del Club América de Fútbol, que es uno de los equipos que mayor número de aficionados tiene en México, y su vinculación histórica con la televisión privada más grande y poderosa de ese país (Televisa), haciendo del América un referente central de las rivalidades futbolísticas en México, convirtiéndolo en el club más odiado de la liga y generando entre sus aficionados especiales reivindicaciones hacia el equipo. Así mismo, con las prácticas e identidades de una de las llamadas “porras familiares” seguidoras del Club América, se muestran los elementos identitarios de los aficionados al club y se exploran los aspectos sociales que se desprenden de dicha identidad en el ámbito regional.

La investigación realizada por Llopis (2006), muestra la simultaneidad histórica en el surgimiento y desarrollo del fútbol y la construcción de los modernos estados-nación, así como su posterior diferenciación en el contexto socioeconómico de la globalización, teniendo en cuenta que implica una alteración y reajuste de las dinámicas identitarias asociadas a este deporte. De este modo, la separación del fútbol del espacio Estado-Nación se manifiesta en una pluralización identitaria, a partir de la cual surgen identificaciones múltiples y pertenencias diversas. Con la existencia de mayor pluralidad, los ciudadanos se adscriben a grupos que pueden estar en concurrencia entre sí. Es en ese contexto en el que cabe entender el apoyo de más del 60% de la población española a la creación de selecciones regionales (Llopis, 2006).

Por otra parte, se encuentran otros estudios en los que se resaltan experiencias de grupos de seguidores que favorecen la construcción de identidades socioculturales locales y regionales. Tal es el caso de Guerrero et al. (2007) quienes presentan en su investigación que los Aymaras en Chile, recrean su identidad cultural a través de la práctica organizada del fútbol, la cual les ha servido para fortalecer su sociabilidad urbana, afirmar y expresar su identidad, compuesta por los cruces y mestizajes culturales, mediante el análisis de los clubes y el reglamento de la Liga Andina.

De la misma manera, Chong, Gavaldón y Aguilar (2009) a partir del estudio del caso de la Comarca Lagunera del norte de México, plantean que un símbolo de identidad es actualmente el equipo de fútbol Santos Laguna. En este trabajo se presenta el análisis de las representaciones, prácticas y formas de organización social de sus fans, considerando que el fútbol se ha convertido en un deporte-espectáculo que, en el plano de las significaciones, va más allá de la competencia deportiva para convertirse en un medio de construcción y expresión de identidades colectivas, en el que apoyar a un equipo en particular representa una “marca sociocultural”. Los partidos constituyen un espacio donde se desarrollan rituales, a partir de los cuales se expresan códigos, valores y actitudes de quienes en ellos participan.

En este orden de ideas, Rodelo y Armienta (2009) analizaron las representaciones, prácticas, discursos y formas de organización social de los aficionados al Club Dorados de Sinaloa, con la intención de acercarse a la forma en que estas personas construyen sus identidades locales-regionales, de género y clase. Fue posible detectar que en la afición de la ciudad de Culiacán existe toda una cultura en torno al fútbol conformada a lo largo de aproximadamente cincuenta años, la cual ha sido sostenida por las barras.

Ibarra (2011) realizó una investigación que gira en torno a los procesos comunicacionales y a la construcción de identidades en la hinchada de fútbol del club Central Norte de Salta. Las hinchadas se perciben a sí mismas como el único custodio de la identidad; como el único actor que no produce ganancias económicas, sino simbólicas.

Martínez y Calderón en su estudio del 2008, explican el proceso de construcción de la identidad de “La Barra Perra Brava”, aficionados de los Diablos Rojos del Toluca, a partir de sus prácticas y el uso de elementos comunicativos legitimados por medio del fútbol, reconociendo las distintas dinámicas sociales que se dan como resultado de los cambios en el escenario urbano. Entre sus hallazgos se resalta la carga de energía, el desfogue, el reconocimiento de la barra al convertirse en actores y ser parte del espectáculo, la participación de la mujer y el rol que juega la familia en la formación de la afición; todo ello demostrando la pasión por el equipo de fútbol de su territorio.

Microidentidades

En este apartado se da cuenta de construcciones microidentitarias, como formas de construcción de identidad desde el interior del grupo, ya no solo en la esfera pública, sino con otros aspectos de orden individual y colectivo,

dando cuenta de características que conforman la identidad de los seguidores; mostrando que el fútbol, en tanto hecho sociocultural, expresa, condensa, visibiliza y acentúa las diferencias y antagonismos entre los grupos.

De esta manera, los autores consultados van configurando con sus estudios la categoría de microidentidades con la emergencia de subcategorías como: sentidos de pertenencia (Dosal, 2006), estructura, funcionamiento y roles al interior de los grupos (Clavijo, 2004; Nigro, 2006), estrategias de acción (Dueñas, 2013), disputas violentas por sostener el honor grupal (Gil, 2008) y los procesos exclusión social a partir de la percepción de que jóvenes barristas son los protagonistas de dichas confrontaciones (Londoño, 2011).

Autores como Dosal (2006), presentan que la identidad es propia de las prácticas políticas al configurar el sentido del estar juntos y definir el campo de acción de los ciudadanos en la idea de que se tiene del sí mismo colectivo, que transforma los referentes del ser y el quehacer individual. Esta perspectiva de la identidad se define como un factor motivacional que configura la acción colectiva desde el reconocimiento de características simbólicas comunes y de necesidades, conflictos o tensiones compartidas.

En este orden de ideas, en particular los simpatizantes furibundos del fútbol, que pueden verse como conflictivos y ambivalentes, agrupados en barras o grupos de fanáticos, lo que en el fondo buscan es la lucha por ser reconocidos, diferenciados pero también incluidos como un agente social colectivo, como sujetos activos en interacción y negociación permanente con la sociedad.

La investigación realizada por Dosal (2006), buscó valorar la asociación entre la elección del equipo de fútbol y algunos valores determinados, encontrando que la identificación de pertenencia representa uno de los factores más influyentes para la construcción del propio self. Así mismo, se encontró que el fútbol y la afición a este, lleva implícitos diversos factores que lo hacen popular y que propician la identificación con los valores que se ponen en juego en este deporte.

Clavijo (2004) encontró que las barras bravas tienen una estructura y funcionamiento como grupo social, identificando que la territorialidad de la barra se divide en 3 aspectos interdependientes: un espacio físico, un territorio simbólico y un territorio social; pero que igualmente siguen siendo caracterizadas y estigmatizadas socialmente como grupos de personas violentos o de inadaptados. Mientras que Nigro (2006) analiza la correspondencia que existe entre el fútbol como un deporte de masas y los hinchas respecto de las identidades de rol, en tanto permiten un reconocimiento del hincha y los beneficios que aporta al equipo por seguirlo en cada estadio y partido, la pertenencia que mantienen con el territorio donde está ubicado el club y los símbolos que estos grupos tienen a disposición para expresarse.

El estudio de Dueñas (2013) se centró en aspectos relativos a la construcción discursiva de los integrantes de la barra Garra Blanca, además de analizar las estrategias empleadas en su accionar, dando a conocer que las barras bravas despliegan una serie de estrategias –altamente pautadas y rutinarias– en distintos

contextos interconectados: galería, barrio y espacios online. Esto da cuenta de un proceso de institucionalización de la barra, lo que permite evidenciar una solidez de la misma. De igual forma, se plantea en el estudio que el fenómeno de las barras bravas pertenece a esta nueva forma de configurar la identidad de miles de personas y las ciencias sociales deben preguntarse sobre su naturaleza (Dueñas, 2013).

En la investigación de Gil (2008), se explora la manera en que hinchas de fútbol de un equipo de la tercera división argentina elaboran sus propias teorías acerca de la pasión. Se encontró que en esas construcciones consiguen diferenciarse de sus rivales mezclando referencias de clase, de etnicidad, de género o actitudes hacia la violencia, quedando envueltos en disputas permanentes (muchas de ellas violentas) por sostener el honor grupal. De igual manera, en estos combates por la identidad las distintas representaciones en juego son manipuladas por los sectores de poder que generan “mercados de violencia” que luego rechazan desde lo discursivo.

Finalmente, el estudio llevado a cabo por Londoño (2011), buscó comprender los procesos y trayectorias de configuración de las prácticas ciudadanas y políticas del grupo desde un análisis de la identidad colectiva y las dinámicas de poder. Al respecto se encontró que la sociedad tiene la percepción de los jóvenes barristas como protagonistas de confrontaciones en espacios de enfrentamiento de identidades donde se redefinen lógicas de dominación y de poder entre los pares, la fuerza pública y la sociedad, que conlleva a procesos de exclusión. Esto da origen a una iniciativa de acción colectiva en la cual los sujetos, en este caso los jóvenes, se redefinen a sí mismos a partir de la identificación con unos valores que les permiten determinar la injusticia, así como generar cambios para transformar su relación con los otros.

Aguante y corporalidad

Una subcategoría de especial importancia para el estudio de la identidad de los hinchas y de la violencia ejercida en el escenario del fútbol es *el aguante*, el cual tiene diferentes significados de acuerdo con los autores, sin embargo, como elemento común, plantean la relación de este con la capacidad de alentar y defender al propio equipo a través del cuerpo.

Frente a esta categoría Zambaglione (2008) encontró que el “aguante” conforma, por un lado, un símbolo de prestigio y honor, y por otro, es uno de los factores más relevantes en la constitución de la identidad de los hinchas, teniendo en cuenta que los sujetos que pertenecen a las barras encuentran en este grupo una comunidad que se constituye, principalmente, en los valores del “aguante”. Estos valores constituyen un sistema inminentemente práctico que hace del cuerpo el vehículo de la construcción de esa identidad, lo cual se expresa a través de la competencia por distintos aspectos como el aliento constante al equipo, el tamaño de las banderas, la originalidad de los cánticos, etc.

El autor también plantea que la competencia por el “aguante” es la principal causa de estas disputas y enfrentamientos, dado que enfrentar con valor al enemigo, es un comportamiento meritorio para el reconocimiento social y la

afirmación de la identidad como miembros de la hinchada (Zambaglione, 2008). Sin embargo, frente a esto es importante considerar a Aragón (2009), quien encontró que en el espacio social del estadio de fútbol, todos los actores sociales involucrados, barras bravas y policía, asumen su propia significación sobre el sentido común de los roles que tienen asignados. En este sentido, las barras bravas demuestran su aguante frente a otra barra brava y frente a la policía, y la policía intenta restablecer el orden para los espectadores ajenos a estas cuestiones, pero no escapa a su propio sentido común, en donde también opera su aguante legitimador del orden.

Ahora bien, para Castro (2013), las manifestaciones de los hinchas -también entendidas como “el aguante”-, pueden ser interpretadas como rituales, pues los integrantes de estas agrupaciones deben repetir las mismas actividades, buscando mostrar su presencia en la gradería. Por tanto, todo aquel que pretenda ingresar, debe ser un participante activo, alcanzando beneficios que le permitan ascender en la jerarquía y también utilizar un andamentario que lo distinga de los demás hinchas. Desde la noción de la identidad, es posible identificar las diferentes manifestaciones que son capaces de expresar, relacionadas con la festividad y la agresividad, que son su forma de apoyar y de defenderse y se convierten en la fuente de sentido y cohesión para los hinchas al diferenciarlos de los demás, apropiándose de los colores que afirman representar. De este modo, el aguante, desde la gradería o la calle, constituye un ritual y una identidad al interior de las barras bravas.

De esta forma, al analizar el aguante como manifestación de los grupos de hinchas, a través del cual expresan su pasión y fervor por el equipo, se evidencia como algunas formas identitarias se construyen otorgando un papel preponderante a lo corporal y a la experiencia que en éste se ancla. En esta línea Alabarces y Garriga (2007) plantean que existe una articulación entre ideales de cuerpo, modelos masculinos y prácticas de enfrentamiento corporal, la cual tiene como resultado la conformación de un particular sentido de comunidad constituido a través de la experiencia corporal. De este modo, es el cuerpo el instrumento de lucha contra el adversario, asegurando así la identificación con el grupo de pares; también, es la acción, realizada por medio del cuerpo, el elemento que delimita el ingreso al grupo.

En este mismo sentido, en otro estudio, Alabarces y Garriga (2008), plantean que la práctica de enfrentamiento corporal constituye la marca que distingue a los integrantes de una barra de fútbol. Esta marca articula corporalidad y masculinidad, y está sustentada en las características concretas de los grupos. Por tanto, la construcción del ideal de los hinchas, surge de la experiencia de lucha corporal, a través de la cual elaboran también ideales de cuerpos resistentes y aptos para el “aguante”.

4. Conclusiones

Vale decir que en torno a la categoría identidad, los trabajos resultados de investigación sobre violencia asociada al fútbol destacan las subcategorías nacionalismo e identidad nacional, identidad local y regional, microidentidades,

aguante y corporalidad. Se resaltan los contextos macro y microsociales de los que hacen parte los sujetos, y dichos estudios muestran diferentes formas de vinculación dada por procesos identitarios, de manera individual y colectiva.

Se resalta al nacionalismo desde el fútbol como un mecanismo que permite de manera efímera la ilusión de pertenecer a una comunidad homogénea, omitiendo la diversidad étnica, cultural e ideológica. Esta omisión de la diversidad, la invisibilización de los grupos subalternos frente a los hegemónicos, podría analizarse como una manifestación velada de una profunda violencia simbólica provocada a partir del fútbol.

Sin embargo, emerge también la idea de la fragmentación de las identidades nacionales a partir de la construcción de identidades locales fuertes, las experiencias de grupos de seguidores que favorecen la construcción de identidades socioculturales locales y regionales, teniendo en cuenta que los equipos de fútbol pueden representar una “marca sociocultural”, que genera prácticas, rituales o expresiones de pasión por un equipo, que en ocasiones pueden ser desbordadas hasta llegar a la violencia, lo cual a su vez conlleva a procesos de rechazo y estigmatización frente a los grupos seguidores de este deporte.

Así mismo, la construcción de identidad permite dar sentidos de pertenencia a un grupo, a una comunidad o a una nación, lo cual puede también generar vínculos y fortalecer la pertenencia en el ámbito más específico como el regional, local y barrial, más aun tratándose de los seguidores de equipos de fútbol.

Por otra parte, la comprensión del aguante, lleva articulada la representación del cuerpo desde determinadas características, predominantemente unidas a la construcción de la masculinidad, que remite a cuerpos fuertes y resistentes, aptos para la lucha, la cual es expresión de la pertenencia a una hinchada y del amor por el equipo.

Finalmente, en las subcategorías surgidas a partir del análisis de las fuentes se logran evidenciar expresiones, nociones y significaciones del fútbol, que se relacionan con la construcción de la identidad de los seguidores del fútbol, que pueden ser de utilidad para investigadores de las ciencias sociales que se centren en este campo, en la medida en que permiten entender el lugar que tiene la identidad individual y grupal, en la configuración de las acciones violentas asociadas al fútbol.

5. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Alabarces, P. y Garriga, J. (2007). Identidades Corporales: entre el relato y el aguante. *Artigos*, 8(1), 145-165.
- _____. (2008). El “aguante”: una identidad corporal y popular. *Intersecciones en Antropología*, (9), 275-289.

- Aragón, S. (2009). “Perdiste.....” Interpretaciones sociales sobre los derechos humanos, en el contexto del fenómeno de la violencia en el fútbol. *Razón y Palabra*, 14(69).
- Cantillo, N. (2006). *Entre el juego y violencia. Un estudio de caso sobre la agresión entre los jóvenes de las “barras bravas” de Bogotá (Colombia)*. (Trabajo de Grado). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cañón, L. y García, B. (2007). Estudio de caso sobre el fenómeno de barras bravas: una mirada desde la escuela. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 3(2).
- Castro, J. (2010). Etnografía de hinchadas en el fútbol: una revisión Bibliográfica. *Maguare*, 24, 131-156.
- _____. (2013). El carnaval y el combate hacen el aguante en una barra brava. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 77-92.
- Chong, B., Gavaldón, E. y Aguilar, G. (2009). Identidad regional y futbol. Los aficionados al santos laguna. *Razón y Palabra*, 69, 1-11.
- Clavijo, J. (2004). Estudio de barras de fútbol de Bogotá: los Comandos Azules. *Universitas Humanística*, 31(58), 43-59.
- Dosal, R. (2006). El fútbol: un juego de identidad. *Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista digital Buenos Aires*, 10(92), 1-12.
- Dueñas, F. (2013). Barras bravas: tensiones y convergencias desde una perspectiva híbrida. *Revista de Ciencias Sociales*, (31), 61-85.
- Erriest, M. y Ullmann, M. (2010). Fútbol, seguridad ciudadana y derechos humanos. Algunas consideraciones para su debate. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (28), 1-28.
- Fernández, F. (2013). Los cuerpos y sus marcas socio-étnicas: futbol, identidades e historia en los valles orientales de jujuy (argentina). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(1), 211-225.
- Garriga, J. (2007a). Entre “machos” y “putos”: estilos masculinos y prácticas violentas de una hinchada de fútbol. *Esporte e Sociedade*, 2(4), 1-28.
- _____. (2007b). Entre identidades nacionales y locales. Los simpatizantes de un club de fútbol argentino ante los avatares de su selección nacional. *Papeles del CEIC*, 2(30), 1-14.
- _____. (2009). Violencia e identidad: Las hinchadas de fútbol en la argentina. *Horizontes Antropológicos*, (8), 101-106.
- Gil, G. (2008). La pasión según aldosi. El “otro” y los combates por la identidad. *Horizontes Antropológicos*, 14(30), 137-164.
- Guerrero, B., Pérez, J. y Díaz, J. (2007). Indios tras la pelota: futbol e identidad aymara en alto hospicio. *Revista de ciencias sociales*, (18), 103-123.
- González, M. (2008). La identidad contada: la información deportiva en torno a la selección española de fútbol. *Universitas humanística*, (66), 219-238.
- Ibarra, M. (2011). “En el norte mando YO”. La construcción de identidad(es) en la hinchada del Club Central Norte de Salta. *La Plata*, 1-16.

- Llopis, R. (2006). Clubes y selecciones nacionales de fútbol. La dimensión etnoterritorial del fútbol español. *Revista internacional de sociología*, 16(45),37-66.
- Londoño, A. (2011). Entre el “nosotros” y el “otros”. La acción política de una barra de fútbol. *Revista de estudios de juventud*, 95, 109-121.
- López, C. y Neumark, Y. (2012). Membresía a barras bravas y su influencia en el uso de drogas. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(1), 21-27.
- Martínez, N. y Calderón, N. (2008). Barra perra brava: ¿yo le voy al toluca, aunque gane! identidad y usos de la comunicación. *Razón y palabra*, 69, 1-25.
- Moreira, M. (2007). Etnografía sobre el honor y la violencia de una hinchada de fútbol en Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales. Valdivia*, (13), 5-20.
- Murillo, M. (2006). Fútbol e identidad en Bolivia. *Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista digital-Buenos Aires*, 10(84), 1-14.
- Nigro, M. (2006). El fútbol como generador de identidades. *X Jornadas nacionales de investigadores en comunicación. Una década de encuentros para (re)pensar los intercambios y consolidar la red*. San Juan.
- Quintero, J. (2013). Barras Bravas ¿Por qué nos matamos por una camiseta? Extraído Cada 22 días asesinan a un hincha. En: *eltiempo.com*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-6287053>
- Rodelo, J. y Armienta, W. (2009). El escuadrón aurinegro: identidad y representaciones en una barra de fútbol (equipo dorado de sinaloa). *Razón y palabra*, 14(69), 1-17.
- Silva, N. (2010). Entre el juego y violencia: un estudio de caso sobre la agresión entre los jóvenes de las “barras bravas” de Bogotá (Colombia). Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00496208/document>
- Van Hiel, A., Hautman, L., Cornelis, I. & De Clercq, B. (2006). Football Hooliganism: Comparing Self-Awareness and Social Identity Theory Explanations. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 169-186.
- Varela, S. (2009). La afición azulcrema y el poder de televisa. Una aproximación etnográfica al club de futbol América. *Razón y Palabra*, 69, 1-26.
- Vélez, J. E. (2005). La violencia en el espectáculo del fútbol, una realidad en el nuevo contexto colombiano. En: *Memorias X Congreso Mundial de Historia del Deporte*. Sevilla, España.
- Zambaglione, D. (2008). Sobre las identidades: ¿Qué es una “Hinchada”? *Memoria Académica*, 10, 101-111.

Criteria

Pulsión de muerte y conducta antisocial*

Fecha de recepción: 20/10/2015
Fecha de revisión: 12/02/2016
Fecha de aprobación: 15/03/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Rosero, L., Mora, L., Rosero, V. y Martínez, A. (2016). Pulsión de muerte y conducta antisocial. *Revista Criterios*, 23(1), 351-367.

*Artículo de Revisión de Tema. El presente artículo se elaboró a partir de la investigación profesoral denominada: *Pulsión de muerte y actos delictivos en un grupo de internos del INPEC – Pasto* (2016), tomando como base para su construcción los referentes teóricos centrales que permiten el proceso interpretativo final.

*✉Profesor del Programa de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lrosero@umariana.edu.co

**Profesor del Programa de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lmora@umariana.edu.co

***Profesor del Programa de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: vrosero@umariana.edu.co

****Profesor del Programa de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: afmartinez@umariana.edu.co

Luis Carlos Rosero García*✉
Luis Ferney Mora Acosta**
Víctor Hugo Rosero Arcos***
Andrés Felipe Martínez Patiño****

Resumen

El presente texto se constituye en una aproximación reflexiva en torno a los conceptos de pulsión de muerte, violencia, conducta antisocial, acontecimiento y repetición, como producto de la investigación profesoral denominada: *Pulsión de muerte y actos delictivos en un grupo de internos del INPEC – Pasto*.

La investigación en mención, que se constituye en pretexto para el presente artículo, se desarrolló con base en una paradigmática cualitativa desde un enfoque hermenéutico y complementado con la aplicación de unos instrumentos de recolección de información de corte cuantitativo. En ese orden de ideas, el artículo pretende sentar unas bases conceptuales – epistemológicas que permitan develar algunas de las aberturas que se avizoran en el lazo social, siendo la violencia, el referente que se halla asociado a las grandes tensiones que existen en las relaciones entre los sujetos.

En el desarrollo conceptual se podrá observar un entretreído con aportes desde la filosofía, la psicología y el psicoanálisis, siendo la violencia un concepto coyuntural a partir del cual se despliegan los demás enlaces. Para efectos de contextualización, se parte de la definición que hace la O.M.S. (2002) sobre la violencia, la cual tiene en cuenta la autoagresividad y la heteroagresividad, mediante el uso intencional de la fuerza física o el poder, con consecuencias significativas en la vida de una persona, un grupo o una comunidad.

Palabras clave: Violencia, Conducta antisocial, Repetición, Muerte.

Death drive and antisocial behavior

Abstract

The present text constitutes a reflexive approximation around the concepts of death instinct, violence, antisocial behavior, event and repetition, as a result of the professorial investigation called: *Death drive and antisocial behavior* in an internal group of *INPEC – Pasto*.

The referred research, which is a pre-text for the present article, was developed based on a qualitative paradigm from a hermeneutic approach and complemented with the application of quantitative data collection instruments. In this context, the article intends to establish a conceptual - epistemological basis for revealing some of the openings in the social bond, being violence, the main referent associated with the great tensions that exist in the relations between the subjects.

In conceptual development, we can observe an interweaving with contributions from philosophy, psychology and psychoanalysis, where violence is a transitory concept from which the other links are deployed. For purposes of contextualization, we start with the definition made by the O.M.S. (2002) on violence, which takes into account self-aggressiveness and hetero-aggressiveness, through the intentional use of physical force or power, with significant consequences on the life of a person, a group or a community.

Key words: Violence, Antisocial behavior, Repetition, Death.

Pulsão de morte e comportamento antisocial

Resumo

O presente texto constitui uma aproximação reflexiva em torno dos conceitos de instinto de morte, violência, comportamento antissocial, evento e repetição, como resultado da investigação de professores denominada: *Pulsão de morte e comportamento antissocial em um grupo de internos em INPEC - Pasto*.

A referida pesquisa, que é um pré-texto para o presente artigo, foi desenvolvida com base em um paradigma qualitativo de uma abordagem hermenêutica e complementada com a aplicação de instrumentos de coleta de dados quantitativos. Neste contexto, o artigo pretende estabelecer uma base conceitual - epistemológica para revelar algumas das aberturas no vínculo social, sendo a violência, o principal referente associado às grandes tensões que existem nas relações entre os sujeitos.

No desenvolvimento conceitual, podemos observar um entrelaçamento com contribuições da filosofia, psicologia e psicanálise, onde a violência é um conceito transitório a partir do qual os outros elos são implantados. Para fins de contextualização, começamos com a definição feita pela O.M.S. (2002) sobre a violência, que leva em conta a agressão contra si mesmo e contra outros, através do uso intencional da força física ou do poder, com consequências significativas na vida de uma pessoa, de um grupo ou de uma comunidade.

Palavras-chave: Violência, Comportamento antissocial, Repetição, Morte.

1. Introducción

La Psicología, al igual que otras disciplinas científicas, se encarga de estudiar y reflexionar sobre asuntos del ser humano que reflejan su comportamiento, así como referentes de gran complejidad como los procesos inconscientes que subyacen a expresiones como la violencia. Para el presente artículo, se tomó como referente central el concepto de pulsión de muerte, considerado como uno de los pilares teóricos de la psicología y en particular a partir de los descubrimientos de Sigmund Freud. La pulsión de muerte, entonces, se encarga de develar aquellas manifestaciones humanas que, dada su magnitud y ferocidad, sufre los efectos de la represión, no solo por los criterios de la cultura sino también por los propios procedimientos psíquicos individuales a nivel inconsciente.

Como una de las expresiones de la pulsión de muerte se encuentra la violencia, que dicho sea de paso, se aparta de la intencionalidad instrumental de salvaguardar la dignidad y la vida de un ser humano, y más bien ingresa a los terrenos de la destrucción, con lo cual puede terminar no solo dañando o lesionando física o psicológicamente a un semejante, sino que en muchos casos desemboca en su muerte, con los correlatos de responsabilidad, culpa y duelo que trae consigo.

Ahora bien, cuando se hace una revisión de la conducta violenta, y con ello de la conducta antisocial, no solo se está en los terrenos de los actos dirigidos contra sí mismo, sino que interesa la conducta que de manera intencional y premeditada pretende afectar o acabar con la vida del otro, que de ser considerado como semejante pasa a su definición como rival o enemigo. Pulsión de muerte y conducta antisocial se entrelazan y producen los efectos funestos para una sociedad, y en particular para las familias. Queda por determinar en la conducta violenta, si efectivamente se está en presencia de un hecho que acarrea culpa y responsabilidad por parte del propio sujeto, o se ha cometido bajo una perspectiva diferente, esto es atribuyendo a otros, al destino, la suerte o una fuerza externa, la autoría y compromiso en el hecho.

Por tal motivo, en el presente texto se presentan los hilos que permiten un abordaje teórico y hermenéutico de la violencia y con ello de la conducta antisocial, siendo la pulsión de muerte el eje de tal reflexión, y desde ella se desprenden unas categorías importantes para su análisis, como son el acontecimiento, las representaciones sociales y la repetición. Como se observa, las categorías de trabajo se mueven en perspectivas de gran profundidad disciplinar, como son la psicología, el psicoanálisis y la filosofía, con las cuales es posible establecer una estructura teórica necesaria para dar cuenta de terrenos tan complejos y escabrosos que habitan en el alma humana.

2. Aproximación a la pulsión de muerte: proceso psíquico central en la comprensión de la subjetividad

En el seminario 11 de Lacan, denominado: “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis” (escrito en 1964), se ubican los conceptos que a juicio del autor se sitúan como los ejes centrales en la comprensión del psiquismo: inconsciente, repetición, transferencia y pulsión. Ahora bien, para ubicar con mayor claridad el

concepto de pulsión, conviene ir a los textos de Freud y específicamente al texto de los “Tres ensayos para una teoría sexual” (1905). Cuando el autor se refiere a las pulsiones parciales y las zonas erógenas, dice:

Por «pulsión» podemos entender al comienzo nada más que la agencia representante {Repräsentanz} psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir; ello a diferencia del «estímulo», que es producido por excitaciones singulares provenientes de fuera. Así, «pulsión» es uno de los conceptos del deslinde de lo anímico respecto de lo corporal. La hipótesis más simple y obvia acerca de la naturaleza de las pulsiones sería ésta: en sí no poseen cualidad alguna, sino que han de considerarse sólo como una medida de exigencia de trabajo para la vida anímica. Lo que distingue a las pulsiones unas de otras y las dota de propiedades específicas es su relación con sus *fuentes* somáticas y con sus *metas*. La fuente de la pulsión es un proceso excitador en el interior de un órgano, y su meta inmediata consiste en cancelar ese estímulo de órgano. (p. 153).

Es de verdad un texto revelador y a la vez un documento de trabajo en el cual se asientan los conceptos básicos de la pulsión, como son el *objeto* (considerado siempre como lo más variable de la pulsión), la *fuente* y la *meta*, así como su rasgo central, que es el *empuje*, que finalmente será el proceso que le confiere el dinamismo que la moviliza en forma constante. Posteriormente, en uno de sus textos más representativos sobre las pulsiones y sus destinos (Freud, 1915), tal y como él lo manifiesta, el concepto de pulsión y los cuatro procesos ya mencionados, van a experimentar una serie de aportaciones, de tal manera que es posible desentrañar su peculiaridad.

En el texto de 1915, Freud afirma que definitivamente “la pulsión, en cambio, no actúa como una *fuerza de choque momentánea*, sino siempre como una *fuerza constante*. Puesto que no ataca desde afuera, sino desde el interior del cuerpo, una huida de nada puede valer contra ella” (p. 114). De un lado, aquí se puede observar con mucha claridad el asunto del empuje, con su imperiosidad y constancia; y de otro lado, que es posible determinar la diferencia entre un estímulo procedente del exterior, ante el cual cabe la salida por medio de la huida, y el estímulo de tipo pulsional, ante el cual solo cabe una respuesta para su satisfacción, cualquiera que sea, siendo esta variabilidad la que dependerá de cada sujeto y de los contextos o circunstancias en que se encuentre.

Ahora bien, con relación a la clasificación de las pulsiones, Freud (1915) hace una primera elucidación: “He propuesto distinguir dos grupos de tales pulsiones primordiales: las *pulsiones yoicas o de autoconservación* y las *pulsiones sexuales*” (p. 119). En el mismo texto, Freud (1915) afirma que esta consideración parte del trabajo que habría hecho con ocasión del nacimiento del psicoanálisis, época en la cual trabajó con las “neurosis de transferencia”, en las cuales fue posible identificar el “conflicto entre los reclamos de la sexualidad y los del yo” (p. 120). Desde este año, Freud anuncia que esta distinción entre pulsiones yoicas y pulsiones sexuales podría enmendarse en trabajos ulteriores.

Será en su trabajo publicado en 1920 (*Más allá del principio del placer*) y más exactamente en el “Esquema del Psicoanálisis”, texto de 1938 (publicado en 1940), en el cual Freud establece su distinción final con relación a las pulsiones básicas:

Tras larga vacilación y oscilación, nos hemos resuelto a aceptar sólo dos pulsiones básicas: *Eros* y *pulsión de destrucción*. (La oposición entre pulsión de conservación de sí mismo y de conservación de la especie, así como la otra entre amor yoico y amor de objeto, se sitúan en el interior del *Eros*.) La meta de la primera es producir unidades cada vez más grandes y, así, conservarlas, o sea, una ligazón {*Bindung*}; la meta de la otra es, al contrario, disolver nexos y, así, destruir las cosas del mundo. Respecto de la pulsión de destrucción, podemos pensar que aparece como su meta última trasportar lo vivo al estado inorgánico; por eso también la llamamos *pulsión de muerte*. (p. 146)

Ésta es, pues, la formulación freudiana, en la cual se establece a eros y la pulsión de muerte como las que están en el núcleo de la subjetividad, y que a su vez van a marcar la interacción que se tiene consigo mismo y con los semejantes, bien sea en términos de la creación o de la destrucción, y que justamente son las que tienen lugar en la población que se encuentra en condición de reclusión.

3. Conducta antisocial y rasgos de personalidad

A lo largo del tiempo, los expertos en el estudio del comportamiento humano se han preguntado si existe algún perfil de personalidad único que refleje a nivel conductual una tendencia hacia las conductas antisociales, es decir, hacia la comisión de actos delictivos o de trasgresión de las normas establecidas socialmente. Los resultados de los estudios, han demostrado que existen rasgos de personalidad asociados a este tipo de conductas (Eysenck, 1964; Passingham, 1972; Wilson y McClean, 1974; Eysenck H. y Eysenck S., 1976), entre ellos, el elevado neuroticismo, la extraversión y el psicoticismo se destacan como los más comunes.

En ese orden de ideas, la personalidad, específicamente algunos rasgos de ésta, pueden ser determinantes en la aparición de la conducta antisocial e incluso en la aparición de la conducta delictiva, razón por la cual es necesario indagar en estos rasgos como un primer paso de acercamiento a la comprensión de este tipo de conductas, pero también se hace necesaria una comprensión teórica ampliamente fundamentada frente al abordaje de la conducta antisocial; de lo cual nos ocuparemos a continuación.

La conducta antisocial ha sido ampliamente estudiada en varios contextos y en diferentes etapas de desarrollo, dando prioridad a la etapa de adolescencia debido a las problemáticas sociales y el interés preventivo de las investigaciones planteadas en torno a esta variable.

El estudio de este tipo de conducta abarca un amplio rango de actos y comportamientos que infringen reglas y expectativas sociales. A diferencia de la creencia popular, la conducta antisocial se define como cualquier acto de trasgresión de las reglas o expectativas sociales, que se refleje en acciones contra el entorno, personas y propiedades sin importar la gravedad que revistan estos actos. Por ende, un acto antisocial no se configura como tal por su gravedad ni por el nivel de violencia que contenga, ni tampoco por el objeto o sujeto hacia el cual estén dirigidas; sino por el solo hecho de ir en contra de las normas o reglas establecidas, legal o socialmente.

Wicks-Nelson e Israel (1997) hacen referencia a la variedad terminológica empleada para describir tales conductas, dentro de esta variedad aparecen términos como: “conducta exagerada, conducta destructiva, exteriorización, infracontrol, conducta desafiante, conducta antisocial, trastorno disocial o delincuencia” (p. 67); estos términos a su vez reflejan la gran variedad de formas en que se manifiesta la denominada conducta antisocial. Todos en común, hacen referencia a “un estilo opuesto a las reglas de convivencia, sea apartado de ellas o sea en contradicción con sus preceptos y prohibiciones, incluso llegando a la delincuencia que se constituye como la forma más seria que puede revestir” (González, 1998, p.11).

Esta distintividad de discreciones y términos que hacen referencia a la conducta antisocial indican que no existen unos criterios objetivos que delimiten qué es antisocial, ya que hay juicios subjetivos sobre aquello que es apropiado, lo que es social o prosocial. Además, el punto de referencia para la conducta antisocial siempre es el contexto sociocultural en que surge la conducta. Por esto mismo, cierta conducta que se observe como antisocial, puede depender de percepciones subjetivas sobre la severidad de los actos y de su alejamiento de las normas, y en esta percepción, también se involucran variables que pueden influenciar como el sexo, la edad, la clase social, entre otras (Andujar, 2011).

Castell y Carballo (1987, citado por Andujar, 2011) reafirman la ambigüedad en la conceptualización del término conducta antisocial e incluyen en su revisión teórica una graduación o clasificación de esta conducta de la siguiente manera:

Inadaptación social: es aquella conducta desarrollada por las personas que se apartan de la norma, pudiendo o no crear conflicto. Una postura de pasividad exagerada sería un tipo de inadaptación social pero no sería tenida en cuenta como peligrosa.

Conducta desviada: es aquella conducta que viola las normas institucionalizadas de una sociedad. Es objeto de reacción social pero no siempre de penalización.

Conducta delictiva: es aquella conducta desviada que implica la transgresión de una ley, entendida como una normativa promulgada que tiende a ir acompañada de una coerción y de una amenaza de sanción para su cumplimiento. Es objeto de penalización y de reacción social negativa. (p. 22).

La conducta antisocial puede ser entonces analizada desde cuatro características: la frecuencia con la que se ve envuelto el sujeto en este tipo de conductas; la intensidad de las consecuencias obtenidas con la conducta; la cronicidad de la conducta y la magnitud o constelación de conductas similares.

Algunos estudios (Frías, López y Díaz, 2003; Ezpeleta, 2005; Sanabria y Uribe, 2010) se han centrado en el proceso de origen de este tipo de conductas; específicamente en los factores de riesgo que podrían ser fundamentales en la aparición de la conducta antisocial; al hablar de factores de riesgo en las conductas antisociales, se hace referencia a “aquellas características individuales o ambientales que aumentan la probabilidad de la aparición o mantenimiento de la conducta” (Ezpeleta, 2005, p. 259). En este sentido, es importante y relevante para la investigación psicológica, buscar un entendimiento más profundo y posible delimitación de estos factores con el fin de generar procesos que respondan a las necesidades de prevención y reducción de estos riesgos (Frías et al., 2003; Justicia et al., 2006).

Volviendo al tema de la personalidad, investigaciones realizadas por Gomà (1995, 1998, 2001) con sujetos en estado de privación de la libertad indican que las dimensiones de personalidad ligadas a la conducta antisocial indican niveles elevados de Neuroticismo (N) y de Psicoticismo (P); estos resultados reafirman lo planteado en la teoría de la personalidad de Eysenck (1964), quien además plantea como otro rasgo característico la Extraversión (E), rasgo que no se evidenció en los estudios citados.

Gomà, Grande, Valero y Puntí (2001), encontraron una correlación directamente proporcional entre las puntuaciones elevadas en estas dimensiones (N y P) y la conducta antisocial; evidenciando que la personalidad de quienes protagonizan dichas conductas presenta una marcada tendencia hacia el Neuroticismo y Psicoticismo. Estos resultados confirmaron lo ya planteado por Eysenck H. y Eysenck S. (1976), en donde estas variables correlacionan con la conducta antisocial de forma positiva, aunque en investigaciones posteriores se descubrió diferencias en la importancia de estas correlaciones.

4. Las representaciones sociales en la conceptualización de la violencia

Dentro del contexto colombiano se presentan diversas dinámicas que posibilitan o dificultan un adecuado proceso de comunicación entre los individuos en lo que al concepto de violencia se refiere. Estas dinámicas se ven reflejadas en los constructos que cada persona le otorga, lo cual permite construir un mundo de representaciones sociales que están estrechamente ligadas a las percepciones, creencias y significados que se elaboran a través del conocimiento del sentido común en los diferentes procesos de interacción.

El estudio de las representaciones sociales nos sirve de guía para el análisis de la forma en que las personas piensan y sienten frente a la violencia que se presenta a diario; por ello, cabe mencionar que el mundo de las representaciones sociales es un mundo muy complejo, puesto que en ellas se encuentran las posturas ideológicas, los sentimientos, las actitudes, las creencias que se elaboran en un grupo determinado, al igual que la imagen que tienen los sujetos frente a un determinado objeto o hecho social. En este caso, la opinión que las personas tienen sobre la violencia incide de manera significativa en la comprensión de la misma, al igual que los procesos motivacionales y comunicacionales que están implícitos en cada uno de los procesos antes mencionados.

Para comprender las representaciones sociales es importante mencionar que la sociología aporta el concepto de representaciones colectivas, que posteriormente permitirá abordar los estudios de las representaciones sociales. Mora (2002) retoma el estudio de las representaciones, el cual nace de las investigaciones propuestas por Emile Durkheim (1898, citado por Mora, 2002), quien desde la sociología propuso el concepto de dichas representaciones colectivas:

Estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, explicando que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual. Es decir, que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales. (p. 6).

De lo anterior, podemos mencionar que el autor hace referencia a que los hechos sociales son producto de una conciencia colectiva que está sujeta a las normas que en la misma sociedad se generan y que son propias de ellas, lo cual de por sí, forman un hecho social, y que en últimas producen ciertas representaciones colectivas para designar de esta forma, el fenómeno social a partir del cual se construyen las diversas representaciones individuales.

Todos hablamos de manera general sobre la violencia sin profundizar en las causas que la originan. Tenemos una opinión o un conocimiento y nos referimos a ella sin clarificar el uso que al término le damos. En especial retomaremos lo propuesto por Serge Moscovici, quien hace el análisis de cómo las personas son construidas por la realidad social y cómo la misma realidad social construye a las personas; de igual manera, estudia la forma en que los individuos construyen su conocimiento.

Para Moscovici (1979) las representaciones sociales son:

Entidades casi tangibles, que circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos correspondientes a una práctica científica y mítica. (p. 27).

Cada persona, dependiendo del contexto donde se desenvuelve, tiene una representación sobre la significación de la violencia; en términos concretos podría decirse que la representación que se tiene sobre la violencia depende en muchas circunstancias de las opiniones que se entrecruzan en los procesos interaccionales que se generan en los procesos de socialización.

Cabe señalar que, hay un sinnúmero de elementos a tener en consideración a la hora de adentrarnos al concepto de violencia; más aún si tenemos como referencia que Colombia atraviesa uno de los conflictos armados que mayor duración tiene a lo largo de nuestra historia y ha dejado grandes repercusiones a nivel social, familiar, cultural y político. De igual manera, debemos mencionar la violencia de grupos armados y qué no decir de la desigualdad social, entre otros, que se convierten en cultivo para que la violencia día a día se incremente de una manera considerable.

Es decir, hablar de violencia es sinónimo de pérdida de valores, marcada por una corrupción generalizada de parte de la sociedad para el común de la gente que comparte el término de violencia como concepto de agresión y castigo físico, mas no se hace referencia a los diversos tipos de violencia que existen como emocional, violencia suicida, violencia familiar, violencia política, entre otras; lo cual no ha permitido que las personas logren diferenciar la terminología, y con ello, posibilite una adecuada comprensión del término.

De lo anterior, es importante mencionar lo propuesto por Araya (2002) quien considera que las representaciones sociales:

Constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores, actitudes y normas que suelen tener una

orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (p. 11).

Por tanto, podemos entender que la violencia tiene sus propios códigos, sus fuentes de información y es de ahí, donde surgen opiniones encontradas y actitudes al igual que comportamientos, que imposibilitan comprender la violencia desde una sola perspectiva. Cabe mencionar que, cuando se utiliza el término violencia se despliega un sinnúmero de representaciones u opiniones que se han venido generando en el común de las personas. Es decir, la representación social de violencia depende de los contextos y de los imaginarios sociales en la cual se genera.

5. El acontecimiento en el contexto de la violencia

En este breve estudio reflexivo sobre la noción de acontecimiento, se intentará pensar y repensar el concepto en el contexto de la violencia desde la perspectiva de Foucault. Con relación al tiempo que estos eventos imponen se trabajará esta categoría un poco distante de la gran disertación que ha venido desarrollando el movimiento filosófico francés. Recurramos a Foucault (1992):

Si los discursos deben tratarse primeramente como conjuntos de acontecimientos discursivos, ¿qué estatuto es necesario conceder a esta noción de acontecimiento que tan raramente fue tomada en consideración por los filósofos? Claro está que el acontecimiento no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es al nivel de la materialidad cómo cobra siempre efecto y, como es efecto, tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material. Digamos que la filosofía del acontecimiento debería avanzar en la dirección paradójica, a primera vista, de un materialismo de lo incorporal. (p. 36).

Por lo tanto, se pretende de antemano, la puesta en escena de dos situaciones muy importantes para la llegada del concepto de acontecimiento en la obra de Foucault; una, la primera de ellas, se encuentra signada por la propuesta filosófica nietzscheana, la segunda, con la impronta del pensamiento kantiano.

En este orden de ideas, se puede deducir que una de las primeras manifestaciones con relación al acontecimiento la ubicamos con relación al quehacer arqueológico, por lo cual, la arqueología termina siendo entendida dentro de un proceso de descripción de los acontecimientos como discursos. Es decir, al detenernos en una de las obras más importantes de la producción foucaultiana, como es *Las palabras y las cosas* (1977), se deduce que el autor francés propende demostrar que estos acontecimientos emergen desde el umbral que construyen y reconstruyen las diversas epistemes.

Continuando con esta reflexión sobre nuestra metacategoría de acontecimiento, nos podemos dar cuenta, en una obra posterior, *El orden del discurso*, que igualmente observamos dos conceptualizaciones del término acontecimiento.

Por tanto, en la primera de ellas, la identificamos como un elemento a domeñar desde el impacto o accionar de las manifestaciones sociales y de la historia, Foucault (1992) manifiesta:

(...) supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (p. 14).

En términos generales, podemos concluir que se presenta como una primera construcción epistémica de la noción de acontecimiento, pero que es de suma importancia mencionar que en ésta, el acontecimiento se sitúa bajo otra perspectiva. Pero igualmente, es necesario hacer la salvedad de que se presenta cierta malformación al establecer una diferenciación adjetiva implícita entre los acontecimientos azarosos y los que no lo son. Por lo anteriormente expuesto, se observa que en obras posteriores planteará una diferencia entre los acontecimientos de una “historia efectiva” y los acontecimientos rastreados por la historia de los historiadores, desde luego, haciendo uso desde la reflexión y estudio de la producción de Nietzsche, usando para cada uno de esos acontecimientos una significación diferente. Entonces, en el primero, se involucra desde la perspectiva genealógica, y en el segundo, se presenta desde la mirada tradicionalista, es decir, los hechos históricos tal como lo epistémico los define. Una clara ejemplificación de estos puede ser: las revoluciones y sus caudillos, épocas históricas y sus leyendas.

Volviendo a retomar *El orden del discurso*, ya habíamos manifestado que, desde los primeros renglones, el pensador francés construye una disertación muy significativa con relación al acontecimiento, pero será al final de su texto, cuando Foucault volverá a reflexionar el concepto, y obviamente, haciendo alusión a la poca importancia que ha recibido este concepto por parte de algunos filósofos.

Por consiguiente, éste es el estado de la cuestión de dicha categoría, pero luego, el mismo Foucault incluirá el concepto de acontecimiento a una metodología para pensar, como en otras épocas lo hicieron grandes maestros como Gastón Bachelard y Canguilhem.

Es así como se deduce que el acontecimiento es una vivencia del sujeto, cargada de características extraordinarias que lo marcan y hacen que éste recuerde dicha experiencia. El acontecimiento puede ser placentero o displacentero y tiene un gran influjo en el sujeto, en sus comportamientos y pensamientos; es así como un adolescente o un joven, a propósito de los acontecimientos que ha vivido y lo han marcado, llegan a plasmar dichas vivencias extraordinarias dentro de su cotidianidad, a tal punto que pueden determinar la realización de actos violentos.

De igual forma, el acontecimiento puede ser esperado, como también puede ser probable o que no suceda, es entonces, como los seres humanos pueden cometer actos violentos partiendo del evento que tanto esperó y marcó su existencia, como también del evento que jamás pudo ocurrir y que dejó esa carencia y deseo dentro de él.

Por tanto, dentro de esta disertación sobre la categoría de acontecimiento dentro del contexto de la violencia, es necesario detenernos por un momento

a reflexionar en torno a este fenómeno, que se define como: “La actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades...)” (Sampere y Barbeito, 2005, p. 8).

Por consiguiente, podemos observar en las líneas anteriores que este fenómeno social se constituye como toda una serie de actitudes, comportamientos o actuaciones a través de las cuales se priva a las personas de una cosa que es esencial para ella como en los casos de la integridad física, psicológica, etcétera.

De ahí que en algún momento, Sánchez (2004, p. 399) manifestara que “en el mundo la violencia produce imágenes en escenarios de índole variada. En la calle, en la familia, en la cátedra y hasta en los silencios que tenemos reservados para defender lo que amamos”.

En este orden de ideas, y con el propósito de lograr entrelazar las categorías de acontecimiento y el contexto de la violencia desde diversos referentes teóricos y, en especial, desde Foucault, con su magna obra *Las palabras y las cosas*, en la cual manifiesta:

Si estas disposiciones desaparecieran tal como aparecieron, sí. Por cualquier acontecimiento cuya posibilidad podemos cuando mucho presentir, pero cuya forma y promesa no conocemos por ahora, oscilarán, como lo hizo, a fines del siglo XVIII el suelo del pensamiento clásico, entonces podría apostarse a que el hombre se borraría como en los límites del mar un rostro de arena. (Foucault, 1977, p. 357).

Por lo tanto, como resultado de esta disertación es posible mencionar que la idea de hombre de las Ciencias Humanas y toda la modernidad se encuentra en crisis. Es decir, que la idea moderna de lo humano desaparece en estas últimas esferas de un capitalismo, porque para nadie es un secreto que no somos más que consumidores. Entonces, la vida se constituye como un acontecimiento lejano y poco trabajado, quizá lo hizo la cultura clásica y, seguramente, lo hacemos nosotros como inminentemente recepcionadores del legado idealista griego.

6. Sobre la repetición: un mecanismo de lo inconsciente

Uno de los asuntos que mayor interés ha concitado la reflexión por parte del psicoanálisis tiene que ver con dar cuenta de los intersticios que ocurren en lo inconsciente, y para ello, hay muchas formas de ir a su desenmascaramiento. Uno de esos caminos tiene que ver con conocer acerca de los principios que regulan su funcionamiento, y que se definen en los siguientes derroteros: a. Principio de la constancia, b. Principio del placer, c. Principio de la realidad, d. Principio de repetición (o también denominado compulsión a la repetición), e. Determinismo psíquico (siguiendo las orientaciones de Estanislao Zuleta, 2007).

En la presente investigación, de tales principios se ha tomado uno de ellos, que es la repetición, como aquel que permite ingresar al mundo inconsciente del acto violento, como un acto que responsabiliza al sujeto de lo realizado, en tanto representa una posibilidad de comprometerse y asumir como sujeto las repercusiones personales y sociales de una acción que, en este caso, cae en el terreno del delito.

Para efectos de comprensión del principio de repetición es conveniente ir directamente a uno de los textos en que mejor inicia Freud la exposición de este complejo principio: se trata de *Más allá del principio del placer* (1920), en donde por la vía del juego el autor se encuentra con las maravillas de los procesos inconscientes que sustentan la repetición. En el mencionado texto, Freud refiere la tan conocida situación de un niño de año y medio, quien desarrolló la costumbre de lanzar lejos de sí sus juguetes, hasta el rincón de su cuarto, quedando perdidos en medio de otros elementos del sitio; posteriormente, este juego lo realiza utilizando un carretel que tenía una cuerda amarrada, que al lanzar y perderse pronunciaba la expresión “o-o-o-o”, con el significado de “fuera” (fort), y que al recuperar halando de la cuerda pronunciaba la expresión “a-a-a-a”, que significa “aquí” (da). Juego que trae consigo la expresión de júbilo por parte del niño, y que Freud (1920) resume de la siguiente manera: “desaparición y reaparición, juego del cual no se llevaba casi nunca a cabo más que la primera parte, la cual era incansablemente repetida por sí sola, a pesar de que el mayor placer estaba indudablemente ligado al segundo acto” (p. 2.512).

Estamos aquí en presencia de los primeros atisbos de la repetición y justo en la más primigenia acción humana, como es el juego, el cual se halla al servicio de “la más importante función de la cultura del niño, esto es, con la renuncia a la pulsión (renuncia a la satisfacción de la pulsión)” (p. 2512). La repetición lo que hace es que el niño, por la vía simbólica, hace una afrenta a la ausencia de la madre, a la angustia por su pérdida; la desaparición y la reaparición, repetidas una y otra vez en el juego, colocan las cosas en su lugar: la marcha de la madre, que de ninguna manera resulta agradable para un niño a esa edad, es colocada en el escenario del juego produciendo ahora una sensación de placer, derivado de la experiencia de ser un miembro activo y con poder, en contraposición al lugar de pasividad que debe asumir cuando la madre decide irse por su propia voluntad.

El juego en mención (conocido como el fort – da), que en última instancia da cuenta del origen del lenguaje y con ello de lo simbólico, desencadena en Freud preguntas que colocan a la repetición como protagonista en estos terrenos: “¿Cómo pues está de acuerdo con el principio del placer el hecho de que el niño repita como un juego el suceso penoso para él?” (p. 2.512). Con lo cual, perfectamente se puede afirmar, parafraseando el texto freudiano que la repetición nos coloca en un orden del *más allá del principio del placer*, que la repetición desnuda desde ya las fronteras que dan cuenta de los terrenos del placer, la angustia, el sufrimiento y el goce.

Otra de las referencias claras sobre el tema de la repetición se encuentra en Daniel Lagache (1955), quien retoma los planteamientos elaborados por Freud y hace una conceptualización del proceso psíquico en mención. En su texto manifiesta que la compulsión de repetición “designa la tendencia a la repetición de determinadas experiencias, sin que interese que los efectos de esta repetición sean favorables o nocivos” (p. 26). En palabras de Freud, justamente puede afirmarse que la repetición, así como se ha manifestado de procesos como el goce (que está entrañablemente ligado a ella) y el síntoma, está *más allá del principio del placer*. Las evidencias de tal manifestación se encuentran en otros terrenos que delatan la insistencia de aquello que ha sido desalojado

del comercio psíquico, pero que una y otra vez intenta su retorno, como ocurre también en el juego infantil, la transferencia y las neurosis traumáticas.

En la repetición se juegan dos posibilidades: o bien, las experiencias que son objeto de repetición se traducen siguiendo los destinos del principio del placer, conllevando un efecto de control y manejo como en el caso de la experiencia traumática y también en el juego, donde el sujeto toma a su favor los resultados que se deriven de la repetición; o por otro lado, las experiencias siguen el destino del principio del displacer como en el caso de la repetición de “experiencias desgraciadas” o de “conductas inadaptadas”, que siempre conllevarán el desenlace del fracaso y la frustración, como ocurre por ejemplo cuando se repiten experiencias de pareja signadas por el maltrato o la equivocación en su elección.

La repetición, entonces, se considera como un principio del aparato psíquico que revela lo infatigable de la pulsión, en tanto por su misma condición nunca cesa de escribirse, aún por encima de las fuerzas de la represión y los intentos consientes o voluntarios de no caer una y otra vez en el mismo error. La repetición tiene el signo de lo paradójico y a la vez de lo imposible de ser detenido por los caminos de la voluntad; más bien, termina por imponerse aún a pesar de los esfuerzos del yo, que en este caso podría tomarse de la mano de la moral o mejor aún de la ética. Tal es el caso de las adicciones o de las experiencias sadomasoquistas, las cuales se resisten a todo esfuerzo educativo que desconozca la profundidad de su asentamiento psíquico y relacional, y por ello, vuelven a aparecer de manera insistente en el sujeto, muchas veces enmascarándose en una nueva envoltura fenomenológica.

Lo que observamos aquí es justamente la lucha entre dos contrarios: de un lado, la fuerza de la pulsión, en este caso la pulsión de muerte, con lo interminable de su característica central que es el empuje; y de otro lado, están las fuerzas del yo a través de dos de sus mayores representantes como es la culpabilidad y la defensa.

Según esta trama compleja de la repetición, es posible revisar a su interior de las fuerzas en contienda, tal y como lo manifiesta Lagache (1955):

Lo que llama la atención en las repeticiones neuróticas es la persistencia de conductas inadecuadas a la realidad y al presente, el fracaso del principio de realidad, la impotencia del pensamiento simbólico que por sí solo podría romper la repetición compulsiva tomando en consideración los efectos mediatos de su conducta, contemplando las cosas desde más arriba. (pp. 27-28).

Nuevamente aquí está presente la gran debilidad o vulnerabilidad del yo, quien termina por ceder espacio y control a los impulsos y la carga emocional que desde lo reprimido emergen nuevamente para tomar su lugar en la conciencia, al punto de ganarle terreno también al principio de la realidad (cuya función última es la de modificar el principio del placer, permitiéndole su realización pero adaptándose a las exigencias del mundo exterior).

Queda en manos de la Psicología dar cuenta de un gran reto a nivel de psicopatología, así como de reflexión sobre la conducta violenta y de las fracturas del lazo social, al analizar la “persistencia de la conducta repetitiva no adaptada” (Lagache, 1955, p. 28).

Justamente en este análisis de lo que ocurre con la fuerza de la repetición, se evoca la reflexión que habría hecho Freud en su texto *Más allá del principio de placer* (1920), cuando liga directamente este proceso psíquico con la pulsión de muerte. Sobre este punto, Evans (1997) refiere que “Freud postula la existencia de una compulsión básica a repetir, como explicación de ciertos hechos clínicos, sobre todo la tendencia del sujeto a exponerse una y otra vez a situaciones angustiantes” (p. 168). El autor en mención ubica las referencias que tiene el concepto de repetición en la obra de Lacan: en la década de 1950, el término es usado para considerar la “insistencia del significante, o la insistencia de la cadena del significante, o la insistencia de la letra” (p. 168); posteriormente, hay otra lectura del concepto por Lacan en la década de 1960 al considerarla como el “retorno del goce, un exceso de goce que vuelve una y otra vez para transgredir los límites del principio del placer y buscar la muerte” (p. 168).

La huella que queda de la revisión bibliográfica que ha hecho Evans (1997), es que el concepto de repetición en Lacan sigue los mismos derroteros de la cadena significativa, esto es, según la dimensión metonímica (lineal) o metafórica (sincrónica), en virtud de lo cual hay una serie de significantes -en número interminable- que están vinculados entre sí, definiendo de esta manera la naturaleza del deseo; por tanto, la repetición se encarga de denunciar o anunciar las manifestaciones de lo inconsciente en todo sujeto.

7. Conclusión

En este apartado se presentan deducciones relevantes con relación a las categorías trabajadas en la investigación institucional: *Pulsión de muerte y actos delictivos en un grupo de internos del INPEC - Pasto*. En este orden de ideas, se cree conveniente hacer alusión a la primera categoría, es decir, que la conducta antisocial manifestada en los sujetos se ve influenciada tanto por la carga emocional que los caracteriza como por las conductas agresivas presentes en los mismos.

Ahora bien, respecto a la categoría acontecimiento se debe anotar que el repertorio comportamental de los sujetos que manifiestan actos delictivos se halla asociado directamente con su historia personal y familiar, así como en las circunstancias de su entorno social y comunitario. Por lo tanto, la noción de acontecimiento es entendida como una vivencia del sujeto, preñada de situaciones y circunstancias relevantes que, de alguna manera, dejan huella en él, y hacen que éste recuerde dicha experiencia. El acontecimiento se comprende algunas veces, desde el placer y otras desde el displacer, pero desde luego, con una fuerte influencia en los comportamientos y pensamientos del sujeto; es así como el sujeto se halla marcado por los acontecimientos y sucesos vividos, y a la vez determinan las ulteriores experiencias en su quehacer cotidiano.

Igualmente, otra de las reflexiones importantes es la noción de representación social sobre la violencia, la cual se sitúa en la dialogicidad entre la esfera cognitiva y la social; en lo cognitivo hace relación a la forma en que como sujetos sociales procesamos la información que aprehendemos de los contextos en los cuales nos desenvolvemos en nuestra cotidianidad, es decir, se recogen opiniones de las personas que están en nuestro entorno y a partir de ahí, se generan unas representaciones sobre la violencia y a su vez, se le concede un significado

particular a esas formas de comportamientos. Por ello, al reflexionar sobre la pulsión de muerte en un grupo de internos que han cometido actos delictivos, no se puede dejar de lado la manera en que se han ido construyendo en su cognición la representación de conductas violentas que han incidido de manera significativa en su vida.

Y justamente ahí, se ubica el meollo de otro de los conceptos ejes en el presente texto, como es la repetición, la cual por encima de la voluntad y las buenas o malas intenciones de un sujeto, termina imponiéndose en sus conductas. La repetición, como un mecanismo inconsciente, se encarga de determinar que un sujeto realice una conducta, cualquiera que sea, sin importar que produzca efectos benéficos o nocivos para él. La repetición, ubicada como uno de los conceptos centrales planteados por la psicología y el psicoanálisis, se apuntala directamente sobre el lenguaje y más específicamente sobre los designios del significante, así como por las leyes de la pulsión. Siendo la pulsión la que está en los terrenos de la repetición, hará que sus efectos sobre la palabra y la conducta del sujeto se produzcan de manera continua. La repetición, por sus asientos en el orden de lo real, será algo de lo imposible de detener.

La repetición a la cual se dirige la presente reflexión es la que aparece en Freud con el juego del fort-da, y a la vez es la que está en la base de las expresiones más sublimes del arte, así como en las vueltas interminables de un sueño, tanto como en lo interminable de las pérdidas y reencuentros de la experiencia amorosa, así como en lo despiadado de una conducta violenta que no se detiene ante escrúpulos o principios morales.

8. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Andujar, M. (2011). *Conductas antisociales en la adolescencia*. Almería: Universitas Almeriense
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. En: *Cuaderno de Ciencias Sociales 127*. San José de Costa Rica: Editorial FLACSO.
- Castell, E. y Carballo, R. (1987). Diferencias sexuales y conducta antisocial. En: J. Pérez Sánchez (Coordinador), *Bases psicológicas de la delincuencia y de conducta antisocial* (pp. 91-100). Barcelona: PPU.
- Evans, D. (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- Eysenck, H. (1964). *Delincuencia y personalidad*. Madrid: Marova.
- Eysenck, H. y Eysenck, S. (1976). *Psychoticism as a dimension of personality*. London: Hodder and Stoughton.
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en Psicopatología del Desarrollo*. Barcelona: Masson S. A.
- Foucault, M. (1977). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

- Foucault M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Freud, S. (1981). *Más allá del principio del placer* (1920). Obras completas, Tomo III. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1991). *Esquema del psicoanálisis* (1940). Obras Completas, volumen XXIII (2da. reimp.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905). Obras Completas, Volumen 7 (6ta. reimp.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). *Las pulsiones y sus destinos* (1915). Obras Completas, volumen XIV (4ta. reimp.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frías, M., López, S. y Díaz, G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24.
- Gomà, M. (1995). Prosocial and antisocial aspects of personality. *Personality and Individual Differences*, 19, 125-134.
- _____. (1998). Personalidad y conducta arriesgada en mujeres. Resultados preliminares. En: P. Sánchez y M. A. Quiroga (Eds.), *Perspectivas Actuales en la Investigación Psicológica de las Diferencias Individuales*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- _____. (2001). Prosocial and antisocial aspects of personality in women: a replication study. *Personality and Individual Differences*, 30, 1401-1411.
- Gomà, M., Grande, I., Valero, S. y Puntí, J. (2001). Personalidad y conducta delictiva autoinformada en adultos jóvenes. *Psicothema*, 13(2), 252-257.
- González, M. (1998). La conducta antisocial en la infancia. Evaluación de la Prevalencia y datos preliminares para su estudio longitudinal. *RIDEP*, 6(1), 9-28.
- Jáuregui, V. (2011). *Conductas antisociales en la adolescencia*. España: Universitas Almerienses.
- Justicia, F., Benítez, J., Pichardo, M., Fernández, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 131-150.
- Lagache, D. (1955). *El psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2010). *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Atenea Digital*, (2). Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (2da. es.). Buenos Aires: Huemul.
- Passingham, R. (1972). Personalidad y crimen: una revisión de la teoría de Eysenck. En: V. D. Nebylitsyn y J. A. Gray (eds.), *Bases biológicas del comportamiento individual*. London: Academic Press.
- Sampere, M. y Barbeito, T. (2005). *Cuadernos de Educación para la paz. Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Barcelona (España): Escola de Cultura de Pau.

- Sanabria, A. y Uribe, A. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Revista Diversitas - Perspectivas En Psicología*, 6(2), 257-274.
- Sánchez, S. (2004). *Diálogos imperfectos*. Pasto: Ediciones Universidad de Nariño.
- Wicks-Nelson, R. y Israel, A. (1997). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Wilson, G. & MacLean, A. (1974). Personality, attitudes and humour preference of prisoners and controls. *Psychological Reports*, 34, 847-854.
- Zuleta, E. (2007). *Psicoanálisis y criminología*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores.

Criteria

Trastornos del sueño en adultos mayores de la ciudad de Pasto*

Fecha de recepción: 25/10/2015
Fecha de revisión: 09/02/2016
Fecha de aprobación: 05/05/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Jurado, O., Pinta, A., Vallejo, Y. y Villarreal, M. (2016). Trastornos del sueño en adultos mayores de la ciudad de Pasto. *Revista Criterios*, 23(1), 369-382.

*Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Comparativo de factores ambientales entre adultos mayores institucionalizados y adultos mayores residentes en casa del Barrio Granada en el área ocupacional de Sueño*, desarrollada durante el periodo de noviembre de 2013 hasta noviembre de 2014, en la ciudad de San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

*☒ Especialista en Alta Gerencia; Terapeuta Ocupacional. Docente investigador Universidad Mariana, integrante del grupo de investigación GIRO, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: ojurado@umariana.edu.co

**Terapeuta Ocupacional, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: apinta@umariana.edu.co

***Terapeuta Ocupacional, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: alejita_vallejo@hotmail.com

****Terapeuta Ocupacional, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: mpvillaz24@hotmail.com

Omar Jurado García*☒
Ana Catalina Pinta Basante**
Yadira Alexandra Vallejo Jiménez***
Mercedes Patricia Villarreal****

Resumen

Objetivo: determinar la relación entre los factores ambientales y las alteraciones del sueño y el descanso en adultos mayores institucionalizados y residentes en casa en la ciudad de Pasto. **Metodología:** se empleó el paradigma de investigación cuantitativo, de tipo descriptivo, con enfoque correlacional. Para la recolección de datos se empleó la Escala de Valoración Geriátrica de Calidad de Sueño y lista de chequeo creada por las investigadoras. Se realizó un muestreo por conveniencia seleccionando adultas mayores, género femenino. **Resultados:** el 50 % de las adultas mayores institucionalizadas y el 60 % de adultas mayores residentes en casa, no logran conciliar el sueño fácilmente; un 35 % de la población afirma que la iluminación es un factor que afecta conciliar el sueño. **Conclusiones:** la aplicación de los instrumentos identificó factores de riesgo físico, social y actitudinal que influyen en este proceso; la falta de apoyo familiar puede incrementar la probabilidad de adquirir enfermedades emocionales que guardan relación directa con los trastornos del sueño.

Palabras clave: Descanso, Trastorno del inicio y mantenimiento del sueño, Anciano, Factores físicos, actitudinales y relaciones interpersonales.

Sleep disorders in the elderly of the city of Pasto

Abstract

Objective: to determine the relationship between environmental factors and sleep and rest alterations in institutionalized elderly adults and living at home residents in the city of Pasto. **Methodology:** the quantitative research paradigm was used, of descriptive type, with correlational approach. For data collection, the Geriatric Sleep Quality Rating Scale and checklist created by the researchers were used. A convenience sample of female gender was selected. **Results:** 50% of institutionalized older adults and 60% of elderly adults living at home are unable to sleep easily; 35% of the population states that one of the factors that negatively affects is lighting. **Conclusions:** the application of the instruments allowed the identification of physical, social and attitudinal risk factors that influence this process. Likewise, lack of family support can increase the likelihood of acquiring emotional illnesses that are directly related to sleep disorders.

Key words: rest, Sleep behavior disorders, Elderly adults, physical, attitudinal and interpersonal relationship factors.

Distúrbios do sono em idosos da cidade de Pasto

Resumo

Objetivo: determinar a relação entre fatores ambientais e alterações do sono e repouso em adultos idosos institucionalizados e residentes domiciliares na cidade de Pasto. **Metodologia:** foi utilizado o paradigma de pesquisa quantitativa, de tipo descritivo, com abordagem de correlação. Para a coleta de dados, utilizouse a Escala Geriátrica de Avaliação da Qualidade do Sono e a lista de verificação criada pelas pesquisadoras. Uma amostra de conveniência do sexo feminino foi selecionada. **Resultados:** 50% das idosas institucionalizadas e 60% das adultas idosas que vivem em casa são incapazes de dormir com facilidade; 35% da população afirmam que um dos fatores que afeta negativamente é a iluminação. **Conclusões:** a aplicação dos instrumentos permitiu a identificação de fatores de risco físicos, sociais e atitudinais que influenciam esse processo. Da mesma forma, a falta de apoio familiar pode aumentar a probabilidade de adquirir doenças emocionais que estão diretamente relacionadas com distúrbios do sono.

Palavras-chave: repouso, Transtornos do comportamento do sono, Adultos mais velhos, fatores físicos, atitudinais e de relacionamento interpessoal.

1. Introducción

La Terapia Ocupacional considera el proceso de descanso y sueño como una Actividad de la Vida Diaria Básicas (AVDB), incluida dentro de las áreas de ocupación (Asociación Americana de Terapia Ocupacional, 2008) de toda persona.

La alteración de esta área ocupacional influye en el desempeño ocupacional de la población adulta mayor, en especial la que se encuentra dentro del proceso gradual de envejecimiento de edades entre los 65 años en adelante, que trae consigo cambios físicos y mentales (Organización Panamericana de la Salud, 2002) que modifican la continuidad, duración y profundidad del sueño y descanso

de esta población, como lo afirma Fernández y Vázquez (2007), presentando constantes despertares, aumento en la cantidad de sueño ligero y disminución del sueño profundo, signos que se asocian a trastornos del sueño y que guardan relación con factores físicos, sociales y actitudinales; otro de los factores a los que se sujeta estos signos es la parte emocional, que logra alterar estos procesos, sea por factores indirectos como la jubilación, duelos, soledad, ansiedad, depresión, como otras características (Garriga, 2010), que pueden ser medidos de acuerdo al significado, intensidad e impacto que tienen para esta población.

García (2012), afirma que el sueño ha sido y sigue siendo uno de los enigmas de la investigación científica, y aún al día de hoy, se tiene grandes dudas sobre él. De ser considerado un fenómeno pasivo en el que parecía no ocurrir aparentemente nada, se ha pasado a considerar a partir de la aparición de técnicas de medición de la actividad eléctrica cerebral, un estado de conciencia dinámico en que se puede llegar a tener una actividad cerebral tan activa como en la vigilia, y en el que ocurren grandes modificaciones en el funcionamiento del organismo, una de ellas es la reparación de tejidos corporales y conservación y recuperación de energía, así como los procesos de reparación cerebral (reorganización neuronal, consolidación y almacenamiento de recuerdos relevantes y eliminación y olvido de los que no lo son).

A medida que aumenta la supresión de sueño, se produce un deterioro en el funcionamiento diurno; se produce una disminución del rendimiento intelectual con dificultades de concentración y utilización de la memoria, así como de la capacidad de abstracción y razonamiento lógico, disminuyen reflejos, lo que produce un aumento del tiempo necesario para reaccionar a un estímulo, aumenta la probabilidad de desarrollar trastornos psiquiátricos, produciendo alteraciones en el estado de ánimo, aumentando los niveles de ansiedad e irritabilidad. La privación severa de sueño, puede precipitar la aparición de alucinaciones (confundiendo imágenes resultantes de la imaginación con la realidad), alteraciones neurológicas y ataques epilépticos (Sobreviela, Bayarri y Estella, 2005).

A medida que se envejece las funciones del sistema nervioso se afectan, aunque no simultáneamente, deduciendo que con el envejecimiento ocurre una pérdida leve de las funciones estructurales, lo que explica la ausencia de un patrón del sueño en el envejecimiento y que en algunas personas se presente con mayor intensidad que en otras, como lo menciona De la Calzada (2000), impidiendo que las adultas mayores obtenga un descanso reparador.

Los trastornos del sueño de acuerdo a Meza (s.f.), traen consigo tres síntomas básicos como lo es el insomnio, la dificultad para iniciar o mantener el sueño; la hipersomnolencia que incluye un sueño excesivo y excesiva somnolencia durante el día y las alteraciones episódicas del sueño, que pueden llegar a provocar pérdida de la memoria a corto plazo, reducción de la capacidad de atención, concentración, disminución en la coordinación motora y de la capacidad de adaptación, irritabilidad, fatiga, intranquilidad, desorientación, confusión, depresión, apatía y somnolencia, entre otras, afectando de manera significativa la ejecución de las actividades de la vida diaria; Law, Polatajko, Baptiste y Townsend (1997, citado por Asociación Americana de Terapia Ocupacional, 2008), agregan que esa afección puede llegar a que la población en estudio pierda el valor y significado de lo que realiza alterando directamente la participación social/

comunitaria y familiar, al igual que sus características, habilidades o destrezas que le permiten cumplir las demandas que requieran dentro de su desempeño ocupacional acorde a su entorno inmediato.

Cuando se menciona los factores ambientales como factor externo que influyen en el área ocupacional de descanso y sueño en la población de adulta mayor, se puede concluir que el frío, el calor, la iluminación, el ruido, guardan una relación directa como causantes del insomnio, afectando con mayor proporción al género femenino, coincidiendo que esta población es más susceptible a padecer trastornos de sueño como lo manifiestan los investigadores Pereira (2012), Boix et al. (2009), Cruz, Hernández, Morera, Fernández, Rodríguez (2008), Varela, Tello, Ortiz y Chávez (2010).

Los factores internos que se encuentran en cada entorno medible de la población de adultas mayores, institución o residencia, también hacen parte de la prevalencia causante de la modificación de la estructura del sueño, en las que se encuentra las condiciones de cómo vive, su entorno y contexto; sin embargo, dentro de estos factores internos, el aspecto emocional hace parte de las causas encontradas que logran alterar la continuidad de este proceso, dando la sensación de un descanso nocturno insuficiente como lo afirman: Pereira (2012) Chávez, Núñez y Díaz (2012), Murillo (2011).

Al mencionar los entornos en los que se desarrolló el proceso investigativo en la población de adultas mayores, institucionalizadas o en residencia, permitió extraer las características de vivencia, estilo de vida, rutinas y su desempeño dentro de este, encontrando diferencias marcadas dentro de estos dos entornos; es así que, las adultas mayores institucionalizadas manejan un estricto cumplimiento de las normas, un horario de alimentación, higiene, descanso y sueño, así como un horario de ejecución de actividades lúdicas y terapéuticas; en contraste, las adultas mayores residentes en casa, se ven caracterizadas por un manejo independiente y autónomo de su jornada de tiempo libre, descanso y sueño, realizan diferentes actividades de tipo físicas, manuales, lúdicas, recreativas o laborales, en caso de que se encuentren adjuntos a un oficio, tienen libre consumo de bebidas estimulantes como café, té, alcohol, así como el consumo de cigarrillo, entre otras.

Con lo anterior, se logró determinar los factores existentes de tipo físico, social y actitudinal, las alteraciones dentro del área ocupacional de descanso y sueño y el tipo de población que se encuentra más afectado, sea adultas mayores institucionalizadas o residentes en casa.

2. Metodología

El paradigma para la investigación fue de tipo cuantitativo, estableciendo apreciaciones que se fundamentan en estadísticas. Para la investigación se creó una base de Excel, que permiten representar de manera estructurada y exacta la recolección de datos, cuyo resultado es una información que se logra fundamentar, permitiendo explorar el fenómeno de estudio para que la calidad de la información sea confiable, como lo plantea Pineda y De Alvarado (2008). El tipo de investigación fue descriptivo cuyo objeto fue conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección

de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables (Mágico, 2006). El enfoque para la investigación fue de tipo correlacional, en la que se buscó establecer relación entre causa y efecto de la investigación, teniendo como causas a identificar: los factores físicos, sociales y actitudinales, y como efecto los trastornos del sueño presentes en el adulto mayor residentes en casa o institucionalizados.

Población y muestra: se escogió la población de adultas mayores de 60 años, con un muestreo por conveniencia, debido a que la población seleccionada era más accesible para la recolección de datos y más abierta a los canales de comunicación con las investigadoras, permitiendo diferenciar entornos de vivencia, teniendo en cuenta que la población de adultas mayores se encuentran institucionalizadas en el Amparo San José, y la otra población en residencias del Barrio Granada. Se siguieron criterios de inclusión, en lo que se encuentran adultas mayores funcionales y sin restricción en la participación, de sexo femenino, mayores de 60 años de edad y 6 meses de permanencia en el caso de ser institucionalizadas; de igual manera, criterios de exclusión como adultos mayores que padezcan alguna patología crónica, que presenten un deterioro cognitivo y que necesitan de un cuidador para poder brindar la información, que estén recibiendo medicación para dormir, con limitación auditiva y de lenguaje, de sexo masculino y que no acepten su participación voluntaria (firma del consentimiento informado).

La muestra total fue de 40 adultas mayores, con 20 personas en cada grupo (Amparo San José y Barrio Granada).

Técnicas e instrumentos de recolección de información: se aplicaron dos instrumentos denominados: Encuesta de Valoración Geriátrica de Calidad de Sueño (con técnica de entrevista) y lista de chequeo para los factores ambientales (con técnica de observación), diseñados y validados por prueba piloto. La encuesta estuvo compuesta por datos personales y las variables relacionadas con sueño y factores actitudinales, con 14 preguntas abiertas y cerradas estructuradas. La lista de chequeo contenía las variables de factores físicos y sociales con 14 ítems, calificados con sí, no y no aplica.

3. Resultados

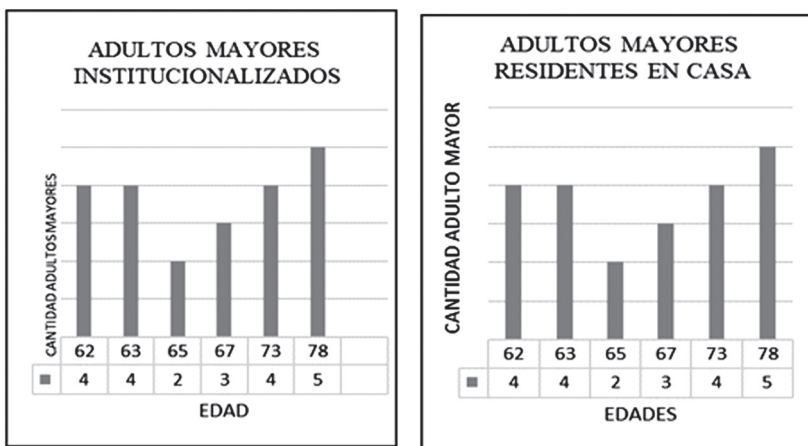


Figura 1. Edades población de adulto mayor objetos de estudio.

De 20 adultos mayores institucionalizados del Amparo de Ancianos San José, de género femenino, las edades oscilan entre los 63 años, a los 76 años. De 20 adultos mayores residentes en casa del Barrio Granada de la ciudad de San Juan de Pasto, de género femenino, las edades oscilan entre los 62 años a los 78 años.

De las 14 preguntas aplicadas en la encuesta de Valoración Geriátrica de Calidad de Sueño, se han tomado como referencia las más representativas (Tabla 1) que permite sustentar el proceso investigativo.

Tabla 1. Encuesta Valoración Geriátrica de Calidad de Sueño

Pregunta	Institucionalizados				Residentes en Casa			
	Si		No		Si		No	
¿Usted presenta alguna enfermedad?	12	60%	8	40%	18	90%	2	10%
¿Toma algún medicamento?	12	60%	8	40%	18	90%	2	10%
¿Conciliar el sueño fácilmente?	10	50%	10	50%	8	40%	12	60%
¿Se levanta durante la noche?	14	70%	6	30%	16	80%	4	20%
¿Usted duerme mucho en el día o en la tarde?	6	30%	14	70%	13	65%	7	35%

De acuerdo a la Tabla 1, con referencia a la pregunta: ¿Usted presenta alguna enfermedad?, muestra que el 60% de los adultos mayores institucionalizados y el 90% de adultos mayores residentes en casa, refieren presentar algún tipo de enfermedad.

Al respecto conviene decir que la población de adultos mayores residentes en casa, presentan mayores tipos de enfermedades, que puede guardar relación directa con la alteración de descanso y sueño; sin embargo, Meza (2013), en su investigación: *Los trastornos del sueño no son parte inevitable de envejecer*, permite dar apertura a una teoría donde la enfermedad es la responsable de la mala calidad del sueño en este tipo de población, debido a la disminución en su calidad de vida.

Con respecto al consumo de medicamentos, la Tabla 1, indica que el 60% de adultos mayores institucionalizados y el 90% de adultos mayores residentes en casa, refieren tomar algún tipo de medicamento, excluyendo medicamentos para dormir como parte del criterio de exclusión.

Esta población tiende a consumir más de un medicamento lo que se conoce como polifarmacia; medicamentos como los antidepresivos (fluoxetina, venlafaxina), los corticoesteroides, la cimetidina y la ranetidina, el propanolol, las anfetaminas, la levodopa y los agonistas dopaminérgicos y la tiroxina, influyen en que el adulto mayor padezca de insomnio; sin embargo pese al deterioro del organismo, muchos de estos medicamentos deben consumirse para mantener un estado de salud óptimo, como lo revela Echávarri (2007), y se ha convertido de acuerdo a Fonseca (2012), en un problema médico-social, donde el género femenino predomina en este tipo de consumo y las enfermedades que se destacan para dicho consumo son las relacionadas con el aparato cardiovascular en un 63.0%, seguidas de las del SOMA y respiratorias con un 56,1% y 18%.

Lo anterior describe claramente que los adultos mayores residentes en casa, de género femenino, tienden a consumir de 1 a 3 medicamentos como lo demuestra

la aplicación de la Encuesta de Valoración Geriátrica de Calidad de Sueño, como instrumento y fuente de información para la investigación realizada en la ciudad de San Juan de Pasto.

Cuando se realizó la pregunta: ¿Usted concilia el sueño fácilmente?, la encuesta indicó que un 50% de los adultos mayores institucionalizados y 60% de adultos mayores residentes en casa, refieren que no logran conciliar el sueño fácilmente, denotando de acuerdo a los resultados, que los adultos mayores residentes en casa tienden a prevalecer en este tipo de situación problema y como lo manifiesta Varela et al. (2010), en la valoración de la higiene, una pequeña muestra consulta sobre la incapacidad para conciliar el sueño, donde la medicina está asociada directamente con el proceso de envejecimiento, relacionando diagnósticos secundarios como trastornos afectivos, entre ellos, la depresión y trastornos mentales orgánicos, como la demencia.

Por otra parte, al preguntar: ¿Si se levantan durante la noche? se logra obtener que el 70% de los adultos mayores institucionalizados y el 80 % de los adultos mayores residentes en casa, refieren levantarse durante el trascurso de la noche y la razón es la necesidad de ir al baño coincidiendo estas dos poblaciones con un 100% como desencadenante de esta acción.

Para responder a este interrogante se encontró en la investigación de Glustein (2005) denominada: “Nocturia en Ancianos: Puesta al día”, que la necesidad de ir al baño es un síntoma que le requiere al individuo despertarse para orinar alterando el ciclo normal de sueño, que altera la calidad de vida e indirectamente las actividades de la vida diaria. En este punto se puede afirmar que, el levantarse durante la noche y la nocturia conduce a presentar insomnio, como lo argumentan Medina et al. (2014) en la *Guía de práctica clínica, diagnóstico y tratamiento del insomnio en el adulto mayor*, como un factor que precipita o exacerba la dificultad para conciliar y mantener el sueño.

Por último y en referencia a la encuesta, se tiene en cuenta la pregunta: ¿Usted duerme mucho en el día o la tarde?, indicando que el 30% de adultos mayores institucionalizados y el 65% adultos residentes en casa, refieren dormir mucho durante el día o la tarde, siendo la población de residentes en casa quienes tienden a dormir mucho sea en horas del día o la tarde, a esta alteración del sueño se la conoce como somnolencia y es Valencia y Bliwise (1994), quienes refieren que la somnolencia es un estado fisiológico que constituye a una disminución en el nivel de vigilia y que al ser excesiva puede considerarse como un síntoma asociado a trastornos del sueño, que pueden de igual manera, ligarse a alteraciones neurológicas, abuso de sustancias y toxicidad del sistema nervioso; entre otras causas hay alteraciones del ritmo circadiano y falta de estimulación social y ambiental.

Tabla 2. Lista de Chequeo Factores Ambientales

Pregunta	Institucionalizados		Residentes en casa					
	Si	No	Si	No				
¿La iluminación de su lugar de descanso le impide dormir?	7	35%	13	65%	7	35%	13	65%

¿El frío le impide poder conciliar el sueño?	16	80%	4	20%	17	85%	3	15%
¿Al momento de descansar y prepararse para dormir, hay presencia de ruido que le impide conciliar el sueño?	9	45%	11	55%	9	45%	11	55%
¿Participa de alguna actividad en su tiempo libre?	16	80%	15	20%	16	80%	4	20%
¿Su estancia en el lugar de residencia actual le produce un sentimiento de tristeza?	7	35%	13	65%	13	65%	7	35%

Para factores ambientales se tuvo en cuenta la lista de chequeo creada dentro de la investigación y de la cual, se tuvo en cuenta las preguntas más influyentes para este proceso.

A la pregunta: ¿La iluminación de su lugar de descanso le impide dormir?, la población de adultos señalaron que un 35% de adultos mayores de las dos poblaciones tanto institucionalizados y residentes en casa, afirmaron que la iluminación del lugar de descanso, sí es un factor que afecta la conciliación del sueño e impide poder dormir satisfactoriamente.

Lo anterior refleja que, la iluminación es un factor desencadenante de trastornos del sueño en el adulto mayor, que se presenta con frecuencia, tal y como lo concluye Tello, Varela, Ortiz, Chávez y Revoredo (2009). Sin embargo, es importante conocer que para la regulación del ciclo de sueño es importante la regulación del sistema hormonal (Adán, 2009), ya que al momento de dormir con menos luminosidad, la glándula epíneal segrega melatonina, la cual tiene propiedades hipnóticas que ayudan a la conciliación y mantenimiento del sueño, que induce al estado de relajamiento y somnolencia.

Así como la luminosidad, el frío es otro factor conveniente para aplicar a estas poblaciones, por lo que al preguntar: ¿El frío le impide poder conciliar el sueño? revela que el 85% de adultos mayores residentes en casa y 80% de adultos mayores institucionalizados, comparten con una mínima semejanza del 1% en cuanto a que el frío, es el que impide conciliar el sueño durante la noche.

La variación de la temperatura por debajo o encima de los valores normales influyen en el mantenimiento del sueño como lo afirma Gispert et al. (2000), Chávez et al. (2012).

El ruido, al igual que la luminosidad y el frío es otro factor que incide en la alteración del ciclo de sueño, por lo que al preguntar: ¿Al momento de descansar y prepararse para dormir, hay presencia de ruido que le impide conciliar el sueño? A lo cual los adultos mayores institucionalizados y residentes en casa, señalaron que, en un 45% al momento de dormir, hay presencia de ruido que les impide conciliar, mantener y dormir adecuadamente.

La lista de chequeo y la población de adulto mayor logró especificar que el ruido como factor desencadenante de alteración de sueño, se relaciona con la presencia

de ruidos generados por otros adultos mayores y ruidos generados por elementos circundantes a ellos, así como ruidos externos propios del entorno inmediato.

El factor social es importante como indicador de desempeño dentro de las actividades que pueda realizar el adulto mayor, es así que al preguntar acerca de la participación de alguna actividad en su tiempo libre, se indica que el 80% de adultos mayores institucionalizados y el 75% de adultos mayores residentes en casa, han referido que participan de alguna actividad en su tiempo libre.

La percepción que tienen los adultos mayores acerca de la actividad física de acuerdo a lo investigado por Medina et al. (2009), es semejante a la percepción que tienen los adultos mayores de la ciudad de San Juan de Pasto, pues se relaciona la actividad física como un aspecto que favorece la conciliación del sueño, así como aspectos relacionados con la salud Varela et al. (2010).

Por último, conocer la percepción emocional que tienen los adultos mayores acerca de su lugar de residencia es importante para inferir si la parte emocional involucra también la alteración de estas poblaciones, por lo que a la pregunta: ¿Su estancia en el lugar de residencia actual le produce un sentimiento de tristeza? indican que el 35% de adultos mayores institucionalizados y el 65% de adultos mayores residentes en casa, afirman que el lugar en que residen, es el lugar al cual relacionan directamente con sentimientos de tristeza y depresión.

De acuerdo a Murillo (2011) las personas durante el transcurso de su vida, experimentan vivencias influenciadas por su ambiente familiar, económico, sociocultural y el entorno donde viven, manifestándose como una realidad absoluta que se da en un momento determinado, por lo que es importante la adaptación a las nuevas condiciones de vida en las que posiblemente se puedan encontrar, sea o no institucionalizado o resida en casa, porque de igual manera, si el adulto mayor no se logra adaptar o ha perdido su rol dentro de su hogar, es posible que lo invadan este tipo de sentimientos de minusvalía, y se afecte su proceso de descanso y sueño.

Con los datos presentados, se puede evidenciar las diferencias existentes entre los dos tipos de poblaciones, es así como los adultos mayores residentes en casa se encuentran más propensos a ser afectados por factores físicos, sociales y actitudinales, en comparación con los adultos mayores residentes en casa, las cuales resaltan que, los sentimientos de tristeza o minusvalía, se deben a la actitud de sus familiares o a factores internos, como lo es la separación, viudez, el maltrato, como lo destaca Pereira (2012), donde su estudio afirma que la dificultad para conciliar el sueño, suele asociarse con trastornos emocionales como ansiedad, fobias o depresión. Mientras que la población institucionalizada goza de horarios establecidos en cuanto a descanso y sueño, así mismo poseen hábitos y rutinas que han sido determinados durante largo tiempo de permanencia en la institución, siendo menores los factores externos e internos, los que alteren su proceso de descanso y sueño.

4. Discusión

Los grupos poblacionales de estudio (institucionalizadas y residentes en casa), de edades comprendidas entre los 62 a los 78 años, de género femenino

-población escogida a conveniencia de las investigadoras-, han guardado gran relación al encontrar la alta prevalencia de adultos mayores de género femenino que padecen trastornos del sueño como lo menciona los investigadores: Cruz et al. (2008), en la investigación sobre “Trastornos del sueño en el adulto mayor en la comunidad”, donde el insomnio predomina en la alteración del proceso de sueño y descanso.

Igualmente, en la investigación de Pereira (2012) sobre el insomnio en el paciente psicogeriatrico de Cuba, afirma que, con la edad, el tiempo total de sueño tiende a disminuir, tal y como lo demuestra el proceso investigativo de la investigación presente, en la aplicación de los instrumentos de evaluación, arrojando una evidente dificultad para conciliar el sueño y mantenerlo. También se encontró que el insomnio prevalece más, entre las edades de 60 a 69 años, en el sexo femenino (82.5%), y que éste es un síntoma frecuente que puede estar relacionado a problemas emocionales, dolor, trastornos físicos y uso o privación de fármacos, encontrando similitud con la población de adultos mayores de la ciudad de San Juan de Pasto, en lo referente a las problemáticas emocionales, debido al arraigamiento que tienen esta población con las problemáticas internas de la familia y la problemática externa del entorno en que se encuentran, conllevando a estados de ansiedad y depresión que se somatizan afectando la parte física; a este tipo de estados, se los relaciona con la parte psicogeriatrica anclando al insomnio como trastorno recurrente que perjudica directamente esta área ocupacional de gran interés para el desarrollo de las AVDB, como lo aborda la investigación “El insomnio en el paciente psicogeriatrico” (Pereira, 2012), dando como resultados adultos mayores somnolientos.

De esta manera, se rescata la importancia que guardan los diferentes factores ambientales y contextuales descritos en la investigación, en relación con la población de adultos mayores, donde es significativo el aporte sobre la dificultad para dormir en los ancianos, lo cual es especialmente significativo cuando éstos están institucionalizados. (Fernández y Vázquez, 2007), debido a la marcada diferencia en cuanto al espacio personal, puesto que deja de serlo, convirtiéndose en un espacio grupal, de todos para todos, con la diferencia que muy pocos conservan un espacio propio (pensionados), si se cuenta con recursos económicos que beneficien ese espacio, de lo contrario se llega a darle importancia y significado a los factores del ambiente que está a su alrededor, siendo posible medir estos factores de esa manera, arrojando como resultado la presencia de sueño durante el día, corroborando así, que esta población duerme mucho, debido a la importancia y significado dado a la intervención durante el sueño y el descanso de los factores ambientales de su entorno inmediato, apoyado directamente con la investigación *Trastornos del sueño en adultos mayores* y Valoración de la higiene del Sueño (Varela et al., 2010), mediante una escala modificada en adultos mayores.

Los factores como el ruido, la iluminación, el frío, entre otros, son hechos que parten como causa de no poder conciliar el sueño, como lo apoya la investigación: “Calidad del sueño, somnolencia diurna e higiene del sueño en el Centro del Adulto Mayor Mirones” (Tello et al., 2009), sin embargo, es importante destacar que hay un factor físico como la luz, con relación científica, que logra de manera

clínica informar cómo este factor afecta la calidad del sueño de acuerdo a la investigación de Adán (2009), que manifiesta el papel que juega la melatonina y el efecto que tiene en el ciclo de sueño, así como las propiedades hipnóticas que facilitan la conciliación y mantenimiento del mismo. La melatonina se inhibe con la luz, de ahí que, además de que disminuye su producción en edades avanzadas, la luminosidad excesiva altera también la conciliación del sueño, haciendo que los adultos mayores de ambas poblaciones se sientan afectados por la luz artificial durante la noche, de lo contrario esta hormona facilita el proceso de sueño, conciliación, mantenimiento y calidad a una intensidad de luz mínima.

Por otra parte, los adultos mayores que residen en sus casas conforman grupos que buscan mejorar y/o mantener su estado de salud, dando importancia a la práctica de actividad física, en la que muchos de ellos ya hacen parte, donde relacionan actividad física como medio para lograr dormir, creencia que tienen esta población de adultos mayores residentes en casa y que logra apoyarse en la investigación: “Pros y contras percibidos de la actividad física realizada por adultos mayores” (Medina, López, Zúñiga e Ibarra, 2009), ratificando la percepción de que el ejercicio físico es positivo, reconociendo que su práctica habitual favorece la conciliación del sueño como un aspecto que integra la higiene del mismo (Varela et al., 2010).

Por último cabe destacar que, el 100% de la población encuestada sea institucionalizados o residentes en casa, pierde la continuidad del sueño y su posterior conciliación, cuando se presenta la necesidad de poder ir al baño, como un síntoma que le requiere al adulto mayor despertarse para orinar, alterando el ciclo normal de sueño (insomnio primario) como lo menciona la *Guía de práctica clínica, diagnóstico y tratamiento del insomnio en el adulto mayor* (Medina et al., 2014). De esta manera, guardando relación a ello, los adultos mayores residentes en casa, tienden a sufrir con mayor facilidad este tipo de problema, manejando un porcentaje del 80%, ligándolo con la investigación “Nocturia en Ancianos: Puesta al día” (Glustein, 2005), reflejándose como una condición de riesgo que puede llegar a alterar la calidad de vida de las poblaciones en estudio, presentando riesgo de caídas, latente a cada momento en el que se necesita realizar esta necesidad.

5. Conclusiones

Mediante la aplicación de los instrumentos aplicados en la investigación, se logró identificar los diferentes factores de riesgo de tipo físico, social y actitudinal de las dos poblaciones que influyen en el mal desarrollo de la actividad del área ocupacional del descanso y sueño.

El diseño e implementación de las estrategias terapéuticas se basaron en la identificación de las preferencias e intereses ocupacionales de los adultos.

El no contar con el apoyo familiar puede considerarse un factor de riesgo que incrementa la probabilidad de adquirir síntomas depresivos o conllevar a algún trastorno del sueño.

Teniendo en cuenta los resultados que arrojó la investigación, se evidencia mayor incidencia de los factores ambientales que conllevan a la aparición de trastornos del sueño, siendo los adultos mayores residentes en casa, la población más afectada.

Los factores ambientales se midieron de acuerdo al significado o impacto que tienen en el adulto mayor, sea institucionalizado o residente en casa.

6. Recomendaciones

La actividad es algo constante que necesita de tiempo y dedicación para lograr optimizar estilos de vida favorables para la salud y el cuidado, por lo tanto, es necesario que el adulto mayor inicie una adecuada higiene con respecto al sueño y descanso, lo que le permitirá favorecer la recuperación física y mental, con ayuda de cuidadores y la familia, como red de apoyo terapéutico.

Incentivar al adulto mayor a que haga parte de los diferentes grupos pertenecientes a la red del adulto mayor o diferente, los cuales busquen un envejecimiento activo adecuado que sobrelleve este proceso de manera equilibrada, en el caso de los adultos mayores que residen en casa.

Incentivar al adulto mayor a que participe de las actividades programadas por la institución/fundación/hogar a la que pertenece, favoreciendo un envejecimiento activo que sobrelleve el proceso de institucionalización, si en él se encuentra o que le permita mitigar sentimientos de frustración o emocionales (depresión, soledad, inutilidad).

Favorecer la práctica de rituales en relación a lo espiritual, que permita sentimientos de seguridad, aliento y esperanza.

Es importante que se reconozca el papel del cuidador en los diferentes procesos que el envejecimiento requiera, por lo que es necesario brindar al cuidador, recomendaciones que le permitan favorecer el descanso y sueño del adulto mayor:

El cuidador, familiar o apoyo terapéutico debe estimular el aprovechamiento de ocio y tiempo libre, dedicando estos espacios a la realización de actividades productivas y estimulantes.

El cuidador, familiar o apoyo terapéutico, debe supervisar la ingesta de medicamentos no pre escritos, para evitar problemas de salud como alteraciones en el ciclo de sueño.

El cuidador, familiar o apoyo terapéutico, debe mantener la asistencia médica al presentar problemas en el desarrollo de sueño, para evitar la aparición de trastornos del sueño.

Reeducar en el establecimiento de un horario específico para descansar, si se realiza siesta que no supere los 30 minutos, de esta manera, se beneficiará la conciliación nocturna de sueño.

Es muy importante la supervisión del área de descanso, en lo posible mantenerla limpia, cómoda y agradable para crear un espacio tranquilo para realizar el sueño y descanso, evitando la acumulación de objetos distractivos para este proceso.

Al momento de prepararse para el descanso e iniciar el proceso de sueño, se recomienda no ingerir bebidas estimulantes; sin embargo, muchos de los adultos mayores guardan como costumbre la ingesta de bebidas antes de dormir, por lo cual, se recomienda ingerir pocas cantidades de bebidas calientes no estimulantes como café, té, alcohol, minimizando así, las cantidades nocturnas de micción, favoreciendo una noche de sueño sin interrupciones.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Adán, A. (2009). *Melatonina: Utilidad clínica en el anciano. Informaciones psiquiátricas*, (195-196), 21-32.
- Asociación Americana de Terapia Ocupacional. (2008). *Marco de trabajo para la práctica de terapia ocupacional: dominio y proceso* (2da. ed.) (Traducción). Am J Occup Ther. Puerto Rico: Asociación Americana de Terapia Ocupacional.
- Boix, C., López, H., García, Y., Tellez, J., Villena, A. y Parraga, I. (2009). Trastornos del sueño y condiciones ambientales en mayores de 65 años. *Atención primaria*, 41(10), 564-569.
- Chávez, L; Núñez, I. y Díaz, C. (2012). Trastornos del sueño en el adulto mayor: un problema en aumento. *Acta Médica Peruana*, 29(3), 180-181.
- Cruz, E., Hernández, Y., Morera, B., Fernández, Z. y Rodríguez, J. (2008). Trastornos del sueño en el adulto mayor en la comunidad. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 12(2), 121-130.
- De la Calzada, M. (2000). Modificaciones del sueño en el envejecimiento. *REV NEUROL*, 30(6), 577-580.
- Echávarri, C. (2007). Trastornos del sueño en el anciano y en las demencias. *An. Sist. Sanit. Navar.*, 30(1), 155-161.
- Fernández, A. y Vázquez, E. (2007). El sueño en el anciano. *Atención de Enfermería. Enfermería global*, 6(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/205/174>
- Fonseca, I. (2012). *Intervención educativa para modificar la polifarmacia en el adulto mayor*. Niquero: Policlínico Docente Ernesto Guevara de La Serna.
- García, B. (2012). *Qué es el sueño*. Instituto del sueño. Recuperado de http://www.iis.es/?page_id=96
- Garriga, J. (2010). Rol de Terapia Ocupacional en los trastornos del sueño del adulto mayor. *Blog, Plena Identidad*. Recuperado de <http://plenaidentidad.com/rol-de-la-terapia-ocupacional-en-los-trastornos-de-sueno-del-adulto-mayor/>
- Gispert, C. et al. (col.). (2000). Sueño y ensueño. En: *Enciclopedia de Psicología* (pp. 305-336). Barcelona, España: Océano Grupo Editorial.

- Glustein, D. (2005). Nocturia en Ancianos: Puesta al día. *Revista de la Sociedad de Medicina Interna de Buenos Aires*. Recuperado de https://www.smiba.org.ar/revista/vol_05/05_03_02.htm
- Mágico, N. (2006). *La investigación descriptiva*. Recuperado de <http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php>
- Medina, J., Amadeo, S., Gil, I., Adame, L., Solís, F., Sánchez, L. y Sánchez, F. (2014). Guía de práctica clínica. Diagnóstico y tratamiento del insomnio en el adulto mayor. *Revista Médica Instituto México Seguro Social*, 52(1), 108-119.
- Medina, R., López, M., Zúñiga, M. y Ibarra, L. (2009). Pros y contras percibidos de la actividad física realizada por adultos mayores. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 6(3), 8-13.
- Meza, J. (s.f.). Neurología y neurodiagnostico: *Trastornos del sueño*. Recuperado de <http://www.saludymedicinas.com.mx/tros-de-salud/insomnio/articulos/sueno-en-la-terceraedad.html>
- Meza, P. (2013). *Trastornos del sueño: Los trastornos del sueño no son parte inevitable de envejecer*. Recuperado de <http://www.2ominutos.es/noticia/1759674/trastornos-sueno/no-inevitable/envejecimiento/>
- Murillo, S. (2011). *Mecanismos de afrontamiento de los adultos mayores con insomnio, Asilo de Ancianos San José, Chiclayo 2011*. Perú: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). Oficina regional de la organización mundial de la salud, "Promover un estilo de vida para las personas mayores". En: *Guía regional para la promoción de la actividad física*. Washington:OPS.
- Pereira, K. (2012). El insomnio en el paciente psicogeriatrico. Recuperado de <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/4491/El-insomnio-en-el-paciente-psicogeriatrico.html>
- Pineda, E. y De Alvarado, E. (2008). *Metodología de la Investigación* (3ra. ed.). Washington: Organización Panamericana de la salud.
- Sobreviela, J., Bayarri, E. y Estella, F. (2005). *Guía de Buena Práctica Clínica en Patología del sueño*. Madrid: International Marketing & Communication, S.A. (IM&C).
- Tello, T., Varela, L., Ortiz, P., Chávez, H. y Revoredo, C. (2009). Calidad del sueño, somnolencia diurna e higiene del sueño en el Centro del Adulto Mayor Mirones, EsSalud, Lima, Perú. *Acta Med Per*, 26(1), 22-26.
- Valencia, M. y Bliwise, D. (1994), Somnolencia diurna excesiva y trastornos del sueño en sujetos de edad avanzada. *Psicología conductual*, 2(3), 369-379.
- Varela, L., Tello, T., Ortiz, P. y Chávez, H. (2010), Valoración de la higiene del sueño mediante una escala modificada en adultos mayores. *Acta Médica Peruana*, 27(4), 233-237.

El servicio al cliente y sus problemáticas actuales: tendencias investigativas*

Fecha de recepción: 30/03/2016
Fecha de revisión: 12/04/2016
Fecha de aprobación: 25/05/2017

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Duque, G., Saldarriaga, J. y Bohorquez, E. (2016). El servicio al cliente y sus problemáticas actuales: tendencias investigativas. *Revista Criterios*, 23(1), 383-396.

*Artículo de Revisión. Hace parte de la investigación titulada: *Estrategia para abordar la política pública de apoyo y consolidación de mipymes de Florencia - Caquetá. Caracterización de la política pública de apoyo y consolidación de las mipymes en Colombia y Florencia, Caquetá.*

*☒ Magíster en Ciencias de la Educación; Especialista en Gerencia Tributaria. Profesora Universidad de la Amazonia, integrante del grupo de investigación Huella Amazónica y Sinápsis, Florencia, Caquetá, Colombia. Correo electrónico: gloriaduque2002@gmail.com / g.duque@udla.edu.co

**Estudiante Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, Colombia. Correo electrónico: fer_010609@hotmail.com

***Estudiante Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, Colombia. Correo electrónico: c.cchaira.dmurciapmaa@gmail.com

Gloria Astrid Duque Fierro*☒
Juliana Fernanda Saldarriaga Castrillón**
Estefany Bohorquez Ordoñez***

Resumen

Las empresas crecen y permanecen en el mercado, debido a la fidelidad de sus clientes, pues sin ellos, no venderían sus productos y/o servicios, lo que significa que la rentabilidad sería nula, y por tanto no cumplirían su objeto social. Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre que, los clientes son uno de los elementos infalibles para el funcionamiento acertado de las organizaciones. Es por eso que, conocer y entender su forma de actuar, deberá ser un tema central. Por ello, se presenta un artículo enfocado a indagar investigaciones, llevadas a cabo por diversos autores, que expresen información concluyente y relevante sobre el servicio al cliente y las problemáticas que los empresarios afrontan por la carencia de necesidades satisfechas.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, a través del método documental y descriptivo, mediante la rejilla de análisis documental en Excel.

Las principales conclusiones demuestran que el cliente es un elemento indispensable para que la empresa cumpla con sus objetivos. Es por eso, que brindarles el mejor servicio y satisfacer sus necesidades, logrará tener clientes fieles. Unas de las principales problemáticas encontradas con relación a lo anterior, son: el no reconocer lo que ellos quieren, la baja calidad del servicio, el poco compromiso y capacitación del talento humano, y la mínima investigación sobre el comportamiento de los clientes.

Palabras claves: cliente, empresa, problemática, satisfacción de necesidades, servicio al cliente.

Customer service and its current problems: investigative trends

Abstract

Companies grow and remain in the market, due to the loyalty of their customers, because without them, they would not sell their products or services, meaning that profitability would be zero, and therefore would not fulfill its corporate purpose. This leads us to reflect on the importance of customers, as infallible elements for the successful operation of organizations. Therefore, knowing and understanding their way of acting should be a central theme.

This article is focused on investigating research carried out by various authors that provide conclusive and relevant information on the service to the client and the problems that the entrepreneurs face due to the lack of satisfied needs. The research was developed from a qualitative approach, from the documentary and descriptive method, through the document analysis grid in Excel.

The main conclusions show that customers are an indispensable element for the company to meet its objectives, therefore, and to achieve their loyalty, they should be provided the best service and the satisfaction of their needs. Among the main problems encountered in organizations are: not recognizing what they want, providing a low quality service, lack of commitment and training of human talent, and minimal research on customer behavior.

Key words: customer, company, problematic, satisfaction of needs, customer service.

Atendimento ao cliente e seus problemas atuais: tendências investigativas

Resumo

As empresas crescem e permanecem no mercado, devido à lealdade de seus clientes, porque sem eles, não venderiam seus produtos ou serviços, o que significa que a lucratividade seria zero e, portanto, não cumpririam seu propósito corporativo. Isso nos leva a refletir sobre a importância dos clientes, como elementos infalíveis para o bom funcionamento das organizações. Portanto, conhecer e entender sua maneira de agir deve ser um tema central.

Este artigo é focado em investigar pesquisas realizadas por vários autores que fornecem informações conclusivas e relevantes sobre o serviço ao cliente e os problemas que os empreendedores enfrentam devido à falta de necessidades satisfeitas. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, por meio do método documentário e descritivo, através da grade de análise de documentos no Excel.

As principais conclusões mostram que os clientes são um elemento indispensável para que a empresa atinja os seus objetivos e, por conseguinte, para obter a sua fidelidade, devem ser atendidos com o melhor serviço e a satisfação das suas necessidades. Entre os principais problemas encontrados nas organizações estão: não reconhecer o que eles querem, oferecendo um serviço de baixa qualidade, falta de comprometimento e treinamento de talento humano e pesquisa mínima sobre o comportamento do cliente.

Palavras-chave: cliente, empresa, problemática, satisfação de necessidades, serviço ao cliente.

1. Introducción

Las empresas han ido tomando conciencia del inmenso valor que representan los clientes satisfechos y leales, pues los resultados reflejan que sino implementan estrategias para ello, pueden salir del mercado. Así lo expresa Luis (2011): “mantener clientes leales es actualmente uno de los objetivos principales de las empresas en el competitivo ambiente de negocios actual” (p. 398).

Debido a la globalización y al avance de la tecnología, la competencia es cada vez mayor, por tanto, las empresas deben crear estrategias que generen ventajas competitivas que impacten directamente a los clientes; siendo primordial el servicio que les presta y la satisfacción de sus necesidades, para que al salir del establecimiento deseen regresar.

En razón a lo anterior, se vio la necesidad de realizar la búsqueda de información actualizada, con el objetivo de presentar una revisión documental sobre el servicio al cliente y las problemáticas que los empresarios afrontan, por la insatisfacción de necesidades; así como la manera de tratarlos dentro de la organización.

De acuerdo con lo mencionado, en el artículo se develan los desarrollos investigativos de varios autores que evocan lo que indagaron y perciben de este tema, por lo tanto, la presente investigación es de enfoque cualitativo y de tipo documental y descriptivo. El instrumento que se utilizó fue la rejilla de análisis documental.

De esta manera, la investigación está compuesta por 4 apartados así: en el primero se expone el concepto de servicio al cliente, en el segundo se plantea la metodología utilizada para realizar la indagación; en el tercero se da cuenta del resultado de la revisión documental sobre importancia y problemáticas del servicio al cliente; posteriormente, se presenta la discusión, en la que se expresa la manera de tratar dichas problemáticas, así como aportes y opiniones generalizadas. En el cuarto punto, se presentan las principales conclusiones y por último, las referencias bibliográficas de la investigación.

Concepciones del servicio al cliente

De acuerdo con los investigadores en los estudios consultados, el servicio al cliente se define como “el conjunto de actividades interrelacionadas que ofrece un suministrador con el fin de que el cliente obtenga el producto o servicio en el momento y lugar adecuado y se asegure un uso correcto del mismo” (Kelo Toso, citado por Carrasco, 2010, p. 19), es decir, que brinde satisfacción al cliente, conduciendo a su retención.

En este sentido, los autores Gummesson y Grönroos (como se cita en Cambra, Fuster, Polo, y López, 2010) definen satisfacción del cliente como “la referencia fundamental que permite fidelizar a los clientes y establecer relaciones satisfactorias y duraderas con ellos”. Lo investigado por Kotler (citado por Ourique, Attadia, Giuliani, y Vicari, 2011), expone que “la satisfacción del cliente consiste en proporcionar una percepción positiva sobre un servicio en relación a las expectativas, principalmente cuando se da su contratación”.

Para ello, es indispensable conocer el perfil del consumidor; es decir, que es necesario identificar y evaluar tanto sus necesidades como expectativas, lo

que quieren y esperan ahora y en un futuro de la empresa, y así entregar mayor valor al demandante. Pues de lo contrario, como lo expone Godoy (2011, p. 34) “si las empresas no satisfacen las necesidades y deseos del público tendrá una existencia muy corta”. Los principales esfuerzos deben estar orientados hacia el cliente, por su relevancia como impulsor de todas las actividades de la organización, lo cual es corroborado por (Baby y Uribe, 2015).

Por lo tanto, se considera necesario que la empresa conozca no solo los ofrecimientos de valor que sus mercados tienen en cuenta al momento de tomar las decisiones de compra y la importancia relativa de los ofrecimientos, sino también la percepción de su propio desempeño ante los generadores de valor por parte de sus clientes actuales y potenciales, puesto que con base en ese conocimiento pueden dirigir y priorizar sus estrategias.

En consecuencia, toda la organización ha de ser consciente de su responsabilidad en dicho proceso, ya que un aspecto que falle en la organización podrá generar insatisfacción en el cliente, lo cual según Godoy (2011, p. 35), “es el atributo que contribuye, fundamentalmente, a determinar la posición de una empresa en el largo plazo, es la opinión de los clientes sobre el producto o servicio que reciben”, de manera que, para que los clientes se formen una opinión positiva, la empresa debe satisfacer totalmente todas sus necesidades y expectativas.

2. Metodología

Para elaborar el presente artículo se tuvo en cuenta el enfoque cualitativo y cuantitativo; junto al tipo de investigación documental y descriptiva. El primero porque se consultaron diferentes documentos como tesis y artículos científicos en Internet; y el segundo, porque de la información encontrada en la web se extrae y describe lo más importante. El instrumento que se utilizó fue la rejilla de análisis documental, la cual se realiza en Excel especificando autor, título de la investigación, tema o propósito, referentes teóricos, metodología y conclusiones.

Procedimiento metodológico: el artículo se llevó a cabo de la siguiente manera, en primera instancia, teniendo en cuenta el servicio al cliente como categoría de análisis, se especificaron los siguientes criterios de selección:

- El título de las investigaciones que guardaban relación con el tema a investigar.
- Artículos de investigación y tesis, en el ámbito nacional e internacional, publicados en la web desde el año 2010 en adelante.

Luego de realizar la selección del tema, el servicio al cliente y la problemática frente a su insatisfacción; se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en Internet de artículos y tesis relacionadas con ello, en diversas bases de datos; entre las cuales se destaca: Redalyc, Scielo, Dialnet, Cybertesis, Google Académico, entre otras.

Después, se clasificaron los documentos encontrados a nivel internacional o nacional; para luego identificar el autor, fecha, el título de la investigación, objetivo o propósito y principales conclusiones. Lo anterior por medio de una rejilla en Excel.

Posteriormente, se tomó la información seleccionada, interrelacionándola por medio de un discurso elocuente, reflejando los avances del servicio al cliente y los problemas que se generan al no satisfacer sus necesidades. Lo anterior partiendo de un previo análisis de la información de todos los documentos.

Finalmente, se plantea la discusión, sobre posibles soluciones a las problemáticas identificadas y los aportes presentados por los autores.

3. Resultados

Las organizaciones deben esforzarse desde todas las áreas que la componen, ya que en conjunto hacen agradable al cliente, pues de nada sirve que el producto o el servicio sea de buena calidad, a precios competitivos y se presente en condiciones ideales, si no existen compradores del servicio, los clientes tienen un gran poder, son más exigentes en la calidad y la atención que le brindan (Baby y Uribe, 2015).

Un cliente insatisfecho es la peor forma que encausa el descenso de una empresa, pues ellos mismos se encargan de dar publicidad buena o mala, haciendo que pierda prestigio, y por consiguiente clientela. Sobre ello Moliner (2012) explica que:

Las respuestas a la insatisfacción no son excluyentes y guardan cierta relación, es decir, el resultado de una respuesta puede condicionar o evitar otra respuesta. Un consumidor insatisfecho que manifiesta su descontento al empleado o al responsable y no obtiene una respuesta satisfactoria podría, por tanto, no volver más y hacer una boca-oído negativa más peligrosa que si no se hubiera quejado. Sin embargo, conseguir que el cliente quede satisfecho con la solución del problema puede evitar la pérdida del cliente, reducir su boca-oído negativo, e incluso, generar uno positivo y beneficioso. (p. 42).

Aunque lo anterior no significa que las empresas no tengan fallos, por el contrario estos pueden ocurrir; lo importante es que cuando suceda, se pueda ofrecer al consumidor una solución satisfactoria, pues en muchos casos estos pueden comprender el error. En consecuencia, la organización debe tener sistemas de comunicación ágiles y efectivos con sus clientes, para conocer no sólo el problema en sí mismo, sino las posibles causas que lo generaron (Cambra, Ruiz, Berbel y Vázquez, 2011).

De manera contraria, Sánchez (2011, p. 32) expone que “no basta con tratar de ofrecer servicios satisfactorios y libres de errores para evitar que el consumidor abandone al proveedor, porque ésta es una condición necesaria pero no siempre suficiente”.

Específicamente los aspectos que hacen que los clientes consideren de calidad lo percibido se refiere al excelente producto o servicio, disponibilidad del producto, atención del personal, inmediatez o agilidad en el servicio, ambiente de la entidad, seguridad, etc. (Ramírez, Vázquez y Gallardo, 2013; Rubio, 2014).

Dado ello, las empresas deben visualizarse en emprender acciones hacia la fidelización a los clientes, expresada mediante la repetición de su compra; por tanto, es pertinente apuntar a estrategias dirigidas a su logro, en función de la satisfacción. Algunos factores que explican la lealtad son la imagen del

establecimiento, la conveniencia de la relación comercial, la búsqueda de ahorro en sus compras, aprovechando las ofertas (Galo y Michele, 2012; Baptista y León, 2013).

En ese orden de ideas, la importancia del cliente interno es eminente para lograr los objetivos en la gestión de servicio al cliente. El talento humano deberá tener diversas características que agraden al consumidor, a la hora de su contacto directo o indirecto. Una de estas es estar calificados para hacerlo, idóneo, capacitado, entusiastas, con empatía, amable, sonriente, confiable, notable capacidad de compromiso, asumiendo las responsabilidades, entre otras.

Por ejemplo Álvarez, Mijares y Zambrano (2013) presenta que:

El cliente interno es todos y cada uno de los integrantes de la empresa, a los cuales es necesario vender primero, el valor del producto o servicio que la organización ofrece y la importancia fundamental que él tiene como representante de la misma. (p. 13).

Por tanto, sino se tienen en cuenta, aspectos como el liderazgo de la alta gerencia, cadena de suministro, la productividad del talento humano para brindar el valor del servicio y la satisfacción del cliente, se afectará la lealtad del cliente, lo cual influirá en las utilidades y consecución de nuevos mercados (Carrasco, 2010).

De acuerdo con lo mencionado, según los estudios indagados, las problemáticas relacionadas con el servicio al cliente, que interfieren en la consecución de los objetivos organizacionales, son las siguientes:

- **No reconocer lo que el cliente quiere**

Un primer problema se envuelve, en que los empresarios en muchas ocasiones no ponen atención en aquello que los clientes desean recibir de ellos, sea lo mismo que les brinda; es decir, que deben escuchar y entender los productos y/o servicios que el consumidor necesita y no solo lo que la empresa le quiere ofrecer, para así satisfacerlos. Es así como actualmente, el cliente no se conforma con lo que una compañía le ofrece, aceptándolo, sino que buscan dentro de las ofertas quien puede cubrir sus necesidades, a través de productos o servicios que lo atienden. Por ello es primordial escuchar a los consumidores, como factor clave para ir creciendo y mejorando las expectativas de los clientes habituales y potenciales. Este problema, se ve reflejado tanto en aspectos financieros como administrativos (Gallarza, Gil y Arteaga, 2011; Gil y Luis, 2011a; Duran, García y Gutiérrez, 2013; Gil y Luis, 2011b; Cambra et al., 2011; Trujillo, 2012).

- **Baja calidad del servicio**

Otra problemática se centra en las fallas relacionadas con la prestación del servicio, ello relacionado con los productos y/o servicios que ofrecen, la atención dada a los compradores en el momento de la venta, la fijación de políticas de precios, los descuentos, fallas en la información dada, el perfil del talento humano de la empresa, el espacio físico de atención, la tecnología aplicada, etc. Así, los empresarios deberán preguntarse qué factores conducen a la pérdida de clientes para obtener aliados completamente satisfechos, pues si la empresa no satisface las expectativas del demandante, muy posiblemente no volverá a ella; es por eso que, el foco de atención debe girar alrededor de éste, ya que gracias a él las compañías subsisten y se mantienen en el mercado.

En consecuencia, a partir de la imperante competencia que se ha presentado en todos los tipos de compañías, se han mostrado fallas en la fidelización y lealtad del cliente, a través de su insatisfacción, por lo cual, se hace necesario buscar la manera de diferenciarse.

Lo anterior está ligado a la globalización, en el que debido a los avances en tiempo, espacio e información y dinamismo del mercado nacional e internacional, es difícil mantener ventajas competitivas. Por tanto, todas las personas en contacto con la clientela, debe comprometerse en brindar desde sus responsabilidades un servicio de calidad, logrando satisfacer sus expectativas y necesidades.

A parte de eso, otros autores ilustran que la atención al cliente es muy demorada a la hora de comprar los productos o prestar los servicios, y esto los impacienta al punto de no volver al negocio (Villodre, Calero y Gallarza, 2014; Batista y Sánchez, 2010; Godoy, 2011; Vergara, Quesada y Blanco, 2012; Vera y Trujillo, 2013; Milina y Rivera, 2011; Alonso y Valdés, 2014; Sánchez, 2011; Schmal y Olave, 2014; Arancibia, Leguina y Espinosa, 2013; Peña, Ramírez y Osorio, 2015; Cambra et al., 2010; Rubio, 2014; Ramírez et al., 2013; Falcón, Petersson, Benavides y Sánchez, 2012; Aguilar, 2011, 2012; Carrazco, 2010; Tubón, 2011; Martelo, Barroso y Cepeda, 2011; Piedrahita y Paz, 2010; Posso, 2010; Niño, 2010; Gutiérrez H., Gutiérrez P., López y Díaz, 2014).

- **Falta de compromiso y capacitación del talento humano**

Teniendo en cuenta que es el talento humano de la empresa, quienes directa o indirectamente tienen relación personalizada con los clientes, brindando satisfacción o insatisfacción, de acuerdo a la calidad del servicio. Es por eso que a partir del cliente interno calificado, se lleva al buen funcionamiento y crecimiento de la empresa (Álvarez et al., 2013; Mendoza, 2014).

- **No tener en cuenta los detalles**

Sumado a ello, las empresas se enfocan únicamente en el producto o servicio que brindar, sin tener los detalles de su alrededor, que para los clientes son indispensables, estos son: infraestructura y logística del establecimiento, presentación personal de los funcionarios, diversificación, incentivos, precio razonable, calidad por lo que pagan los consumidores, atención amable y personalizada, entre otros.

- **La no diferenciación (ventaja competitiva) frente a otros productos y servicios**

Algunas empresas en las que su producto o servicio son tan poco diferenciados, es decir, similares, en relación a otras compañías; hace que requiera de mayor atención y actuación la manera en que va a ser percibido por el cliente; presentando en ella una ventaja que los diferencie. Por ejemplo, los servicios prestados por los bancos (Arancibia et al., 2013).

Las fuerzas competitivas y del mercado plantean la necesidad de que las empresas deban analizar las características de sus clientes, sus necesidades, las acciones de la competencia... y que sean capaces de responder adecuadamente a las

mismas. Solo actuando de esa manera serán capaces de identificar y explotar posibles ventajas competitivas (Cambra et al., 2010, p. 52).

- **La baja o nula utilización y aplicación de las TIC**

Con el impacto que la tecnología ha causado en todos los ámbitos, algunos empresarios todavía no la implementan para apoyar todos los procesos, en pro de brindar un mejor servicio; desde la elaboración del producto hasta la forma en que llega a las manos del demandante (Schmal y Olave, 2014).

A parte de ello, las empresas tampoco llevan a cabo investigaciones sobre el comportamiento de los clientes frente al trabajo realizado por la empresa, para conseguir satisfacer sus necesidades, para así conocer los consumidores leales y fieles a la compañía (Enríquez, 2011; Farías, 2014; Paiva, Sandoval y Bernardin, 2012; Manjarrez, 2011).

4. Discusión

Cada vez es mayor la presión que el mercado, incluyendo la competencia, consumidores, proveedores, espacio, tiempo, etc., ejerce sobre las empresas que tratan de satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes. Estos se han convertido en un foco de atención importante, pues de ello depende que las compañías no declinen o se retiren de su actividad comercial.

Las empresas dentro de sus actividades, deben asumir con gran responsabilidad el hecho de fidelizar sus clientes, en la medida que adquieren sus productos o servicios como una ventaja competitiva. Para lograrlo es necesario conocer sus necesidades; brindar credibilidad de lo que ofrece, es decir, que todas las especificaciones del producto o servicio sean verdad; mantener un lenguaje fluido y adecuado de cortesía, amabilidad y respeto; que el talento humano sea calificado y tenga pleno conocimiento de lo que venden; espacio agradable; y por último y de gran importancia, la manera en que el cliente puede expresar su opinión frente a lo que adquirió; ello puede ser a través de los buzones de sugerencias, quejas y reclamos (Fayos, Moliner y Ruiz, 2015).

Si alguna de estas u otras condiciones no se cumplen a plenitud, las empresas tendrán problemas en satisfacer sus clientes, es decir, que su perspectiva en el momento de compra sería mayor a lo que realmente obtuvo. Dichos problemas se pueden generalizar, en que la empresa, a la que el consumidor recurre para obtener lo necesario, no lo consiga, sea una negativa continua; es decir, que no ofrecen al mercado todos los productos y/o servicios que el consumidor necesita y así satisfacerlo. Pero otras veces, brindando lo necesario para el demandante, no utilizan el lenguaje adecuado, ni la comunicación asertiva para lograr que éste se sienta feliz y satisfecho, careciendo de un servicio con amabilidad y total atención.

Así mismo, la empresa no puede únicamente fijar su atención en la calidad del producto y/o servicio, ya que elementos como el espacio físico armonioso y limpio, el talento humano calificado y debidamente formado para su trabajo, y un precio razonable y competitivo, hace clientes sumamente fieles.

En relación a la baja calidad del servicio, Setó (2004, p. 94) explica que cuando los clientes encuentran un problema en el servicio, pueden reaccionar de tres maneras:

- **Lealtad.** Cuando el cliente continua su relación con el proveedor a pesar de su insatisfacción. Ello podría ser por la existencia de costes de cambio elevados, la falta de percepción de diferencias con otras alternativas, restricciones en la elección, de tiempo, dinero, hábito, etc.
- **Voz.** La insatisfacción puede provocar pronunciamientos por parte del cliente, la voz, la cual puede expresarse a través de una queja al proveedor del servicio, generando referencia boca-oído negativa.
- **Salida.** Se refiere a la terminación voluntaria de la relación con la empresa que le ofrece sus productos o servicios. En general, la pérdida de clientes tiene una serie de consecuencias muy negativas sobre la empresa; como son la disminución de sus ingresos futuros, incremento de los costos en la atracción de nuevos clientes, una comunicación boca-oído negativa.

En consecuencia, de acuerdo con Rabassa y Setó (citado por Setó, 2004, pp. 100-102), se considera que para poder llevar a cabo un tratamiento correcto de las problemáticas en la prestación del servicio al cliente, traducido en sus quejas y reclamaciones, debe proceder de la siguiente manera:

1. **Fase de la recepción de la queja o reclamación.** Identifican al cliente, y revisan su historial en la empresa, para conocer el valor de éste para la empresa. Así mismo, identificar el tipo de reclamación, es decir, si es informativa (las peticiones de información) y las de queja.
2. **Fase de análisis.** Realizar un análisis detallado tanto de la tipología del cliente como de la queja. En el primero, lo esencial es entender las motivaciones subyacentes de cada personalidad, y fijar soluciones alternativas a la medida del cliente. En la segunda, verificar el origen, la importancia, frecuencia de la queja; también de las alternativas de solución.
3. **Fase de decisión y solución.** En esta fase llega el momento clave de elegir cuál es la mejor forma de solucionar el problema según la tipología de clientes y comunicar a éste cuál es la solución aportada por la empresa. El cliente tiene que percibir que el problema que le causó insatisfacción y descontento con la empresa, ya no existe.
4. **Fase de seguimiento.** Realizar un seguimiento de la inconformidad una vez solucionada.

De otra parte, para llevar a cabo la gestión de la calidad del servicio al cliente, satisfaciendo sus necesidades, es necesario crear programas, políticas y modelos en la empresa. Estos permiten emprender acciones de mejora en el rendimiento del proceso de atención al demandante. Los objetivos a tener en cuenta a la hora de su diseño son: el público objetivo al cual se orienta el programa; el segundo elemento está constituido por los canales de comunicación establecidos, y las recompensas asociadas a la estructura del programa (De la Hoz, Carrillo y Gómez, 2014; Schmal y Olave, 2014; Peña et al., 2015; Gil y Luis, 2011a; Duran et al., 2013).

Para poder llevar a cabo un programa de mejora en las áreas de atención al cliente, se debe seguir una serie de pasos, los cuales hacen énfasis en que la dirección de la empresa debe estar involucrada, también requiere de un convencimiento pleno de los empleados que les permita asociarse voluntariamente a la nueva situación y desear la transición planteada; asimismo, conocer lo que esperan los clientes de la empresa y lo que ésta realiza con el proceso de gestión actualmente empleado. Para ello, se debe fijar unos objetivos e implementar acciones de mejora para alcanzarlos, generando beneficios a mediano y largo plazo. La comunicación es otro paso indispensable, desde el nivel interno hasta el externo. Y por último, el control y continuidad, el cual supone el examen del proceso de gestión con la utilización de indicadores, que permitan comprobar si todo se ajusta a lo inicialmente planificado; aunque el primer indicador de la calidad en el servicio al cliente es su nivel de satisfacción (*Atención eficaz de quejas y reclamaciones*, 2009; Botía y Orozco, 2012).

En relación a lo anterior, una de las estrategias utilizada es el CRM (Customer Relationship Management), el cual “es una herramienta que permite que haya un conocimiento estratégico de los clientes y sus preferencias, así como un manejo eficiente de la información de ellos dentro de la organización” (Montoya y Boyero, 2013, pp. 135-136). Para recurrir a ésta, deben tener claridad sobre quiénes son realmente sus clientes, cuál es el direccionamiento que se tiene planeado, y cuál es la pretensión con la información diversa que llega a la empresa (Montoya y Boyero, 2013).

En consecuencia, según lo indagado las tendencias investigativas sobre el servicio al cliente son la satisfacción del consumidor, la calidad del servicio, el talento humano o cliente interno, lealtad y fidelidad del comprador, modelos y programas sobre la gestión de su servicio.

5. Conclusiones

El servicio al cliente es uno de los temas que no debe olvidar los empresarios dentro de sus actividades y responsabilidades. Según Lescano (citado por Guerrero, 2012, p. 29) el objetivo que busca es “mantener y aumentar el número de clientes, logrando que estos se encuentren satisfechos y, además, que se identifiquen con la organización que les proporciona el servicio”.

Esto es hacer que el consumidor se sienta satisfecho y motivado a seguir adquiriendo en el mismo lugar los productos o servicios, es decir, que sus necesidades fueron satisfechas y que muy probablemente la competencia no va a ser problema por el momento.

Lo anterior, porque estos no se pueden descuidar, sino más bien implementar políticas, modelos o herramientas que ayuden a conocer y estudiar el cliente y sus gustos, lo que quiere y querrá, es decir, sus necesidades y expectativas. Pues al consumidor no solo hay que captarlo sino retenerlo.

Esto hace clientes fieles y leales a una empresa, a través de los servicios de calidad que les brinden y el ambiente de amabilidad e importancia que den a éstos. Siendo un componente decisivo en la eficiencia de toda organización.

En general, las organizaciones deben prestar atención a cada uno de los gestos y señales que los clientes den, cuando han sido atendidos por nuestra empresa; para estudiarlos y conocerlos, brindarles exactamente lo que necesitan y así ser competitivas en un mercado en movimiento. El atributo que determina la posición de una empresa en el largo plazo es la opinión de los clientes sobre el producto o servicio que reciben, y para que éstos se formen una opinión positiva, la empresa debe satisfacer sobradamente todas sus necesidades y expectativas (Godoy, 2011). Es entonces, el excelente servicio al cliente el que hace que los clientes sean fieles y permanezcan por años y años en una empresa.

De otra parte, el talento humano es parte fundamental para adelantar procesos sobre el servicio de buena calidad a los clientes, ya que alguno de ellos tiene relación directa o indirecta; siendo relevante la manera en que atienden y convencen al consumidor de que la mejor elección se encuentra en dicha empresa.

Es por ello que el cliente se debe estudiar, analizar y consentir, pues de lo contrario podrían dejar de ser nuestros clientes para convertirse en los de la competencia (Diz y Rodríguez, 2011).

La insatisfacción del cliente conlleva a diversos problemas, como son:

- Las empresas no siempre ofrecen a los clientes lo que desean sino lo que ellos quieren ofrecerle, es decir, que no escuchan al consumidor.
- Debido a la globalización y disminución de distancias, en la actualidad existe mucha más competencia, lo cual ha hecho más inestable la fidelización y lealtad de los clientes.
- Satisfacer no solo las necesidades de los clientes sino también sus expectativas.
- La calidad y la atención en el servicio al cliente no es el adecuado.
- Poco investigan los clientes para conocerlos aún más.

Para tratar dichas problemáticas, es necesario conocer de manera precisa el cliente y su insatisfacción, analizarla y elegir la mejor forma de solucionar el problema para comunicárselo, y por último, realizar el debido seguimiento. Por lo tanto, para lograrlo se requiere la elaboración e implementación y seguimiento de programas de acción, los cuales permiten emprender acciones de mejora en la satisfacción y fidelidad del cliente.

6. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Aguilar, M. (2011). Buenas prácticas en el servicio al cliente. *Éxito Empresarial*, (172), 1-3.
- Aguilar, P. (2012). Un modelo de clasificación de inventarios para incrementar el nivel de servicio al cliente y la rentabilidad de la empresa. *Pensamiento & Gestión*, (32), 142-164.

- Alonso, A. y Valdés, P. (2014). Servicio logístico al cliente en empresas de servicios: procedimiento para su diseño. *Economía y Desarrollo*, 152(2), 184-192.
- Álvarez, T., Mijares, B. y Zambrano, E. (2013). Sentido de compromiso en la atención al cliente interno de la gerencia de servicios logísticos PDVSA Occidente. *Telos*, 15(1), 13-31.
- Arancibia, S., Leguina, A. y Espinosa, P. (2013). Factores determinantes en la percepción de la imagen y calidad de servicio y sus efectos en la satisfacción del cliente. Un caso aplicado a la banca chilena. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 19(2), 255-267.
- Atención eficaz de quejas y reclamaciones*. (2009). España: Publicaciones Vértice S.L.
- Baby, J. y Uribe, J. (2015). Análisis Competitivo por parte de los talleres de servicio automotriz, mediante el uso del valor percibido por el cliente. *AD-minister*, (26), 73-99.
- Baptista, M. y León, M. (2013). Estrategias de lealtad de clientes en la banca universal. *Estudios Gerenciales*, 29(127), 189-203.
- Batista, y Sánchez, M. (2010). Programación Neurolingüística y percepción del cliente sobre la calidad del servicio en empresas de neumáticos. *Formación Gerencial*, 9(2), 325-350.
- Botía, M. y Orozco, L. (2012). Competencias en servicio al cliente y efectividad en solución de problemas: Sus características en el sector turismo. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 21(3), 646-662.
- Cambra, J., Fuster, A., Polo, Y. y López, M. (2010). Preocupación por el cliente: ¿ética, responsabilidad o simplemente negocio?. *Innovar*, 20(37), 47-58.
- Cambra, J., Ruiz, R., Berbel, J. y Vázquez, R. (2011). Podemos fidelizar clientes inicialmente insatisfechos. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(4), 643-657.
- Carrasco, N. (2010). *Evaluar la calidad en el servicio y atención al cliente en la hostería Karen Estefanía en la ciudad de Guano, de la provincia de Chimborazo* (Tesis de grado). Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Ecuador.
- Cristóbal, E. y Marimon, F. (2011). La gestión del supermercado virtual: tipificación del comportamiento del cliente online. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(1), 093-112.
- De la Hoz, J., Carrillo, E. y Gómez, L. (2014). Memoria organizacional en la retroalimentación de clientes. *AD-minister*, (25), 121-138.
- Diz, M. y Rodríguez, N. (2011). La participación del cliente como co-creador de valor en la prestación del servicio. *INNOVAR*, 21(41), 159-168.
- Duran, D., García, E., y Gutiérrez, M. P. (2013). Plan de mejoramiento del servicio al cliente en el Country International Hotel. *Revista Dimensión Empresarial*, 11(1), 92-102.
- Enríquez, J. (2011). *El servicio al cliente en restaurantes del centro de Ibarra. Estrategias de desarrollo de servicios* (Tesis de maestría). Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador.
- Falcón, O., Petersson, M., Benavides, S. y Sánchez, R. (2012). Medición de la calidad del cliente interno en una instalación hotelera. *Ingeniería Industrial*, 33(1), 13-18.

- Farías, P. (2014). Estrategias de marketing utilizadas por las empresas chilenas para incrementar el valor de los clientes. *Cuadernos de Administración*, 30(51), 8-14.
- Fayos, T., Moliner, B. y Ruiz, M. (2015). ¿Es posible aumentar la satisfacción del cliente después de una queja?: La Paradoja de Recuperación del Servicio en el comercio minorista. *Universia Business Review*, (46), 54-69.
- Gallarza, M., Gil, I. y Arteaga, F. (2011). El valor entregado, la cultura de servicio y la orientación al cliente en los hoteles de España. *Papers de turisme*, 7-23.
- Gil, A. y Luis, C. (2011a). Identificación de los atributos contemplados por los clientes en una estrategia CRM utilizando el modelo de efectos olvidados. *Cuadernos del Cimbage*, (13), 107-127.
- _____. C. (2011b). La innovación centrada en el cliente utilizando el modelo de inferencias en una estrategia CRM. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(2), 15-32.
- Godoy, J. (2011). El capital humano en la atención al cliente y la calidad de servicio. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 4(8), 23-35.
- Gómez, C. (2010). La relación cliente-agencia: visión de los clientes. *Pensamiento & gestión*, 28, 25-53.
- Guerrero, T. (2012). *Propuesta de programa integral de servicio al cliente (PISC) como gestión estratégica en las concesionarias automotrices de la ciudad de Guayaquil* (Tesis de Maestría). Universidad Politécnica Salesiana, Guayaquil, Ecuador.
- Gutiérrez, H., Gutiérrez, P., López, C. y Díaz, L. (2014). Análisis multivariado y QFD como herramientas para escuchar la voz del cliente y mejorar la calidad del servicio. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 22(1), 62-73.
- Luis, C. (2011). *Modelos para el análisis de atributos contemplados por los clientes en una estrategia de marketing relacional*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de
- Manjarrez, C. (2011). El servicio desde una perspectiva integral en las organizaciones. *Revista Punto de Vista*, (3), 43-51.
- Martelo, S., Barroso, C. y Cepeda, G. (2011). Creando capacidades que aumenten el valor para el cliente. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(2), 69-87.
- Mendoza, A. (2014). Servicios de atención al cliente en la ley 3/2014, otra oportunidad desaprovechada. *Revista CESCO de Derecho de Consumo*, (9), 89-103.
- Milina, L. y Rivera, M. (2011). Percepción del cliente interno y externo sobre la calidad de los servicios en el Hospital General de Cárdenas, Tabasco, 2011. *Salud en Tabasco*, 18(2), 56-63.
- Moliner, B. (2012). El boca-oído de clientes insatisfechos: Un enfoque de segmentación en servicios de restaurantes. *Universia Business Review*, (33), 30-47.
- Montoya, C. y Boyero, M. (2013). El CRM como herramienta para el servicio al cliente en la organización. *Revista Científica "Visión de Futuro"*, 17(1), 130-151.
- Niño, A. (2010). Factores humanos y servicio al cliente "estudio de caso". *Informes Psicológicos*, 12(1), 81-94.

- Ourique, A., Attadia, L., Giuliani, A. y Marques, F. (2011). La satisfacción del cliente de servicios de abogacía empresarial. Medición del desempeño del marketing. *Invenio*, 14(27), 89-102
- Paiva, G., Sandoval, M. y Bernardin, M. (2012). Factores explicativos de la lealtad de clientes de los supermercados. *Innovar*, 22(44), 153-164.
- Peña, S., Ramírez, G. y Osorio, J. (2015). Evaluación de una estrategia de fidelización de clientes con dinámica de sistemas Colombia. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 14(26), 87-104.
- Pérez, J. (2010). Oportunidades de mejoramiento de una línea de atención al cliente de telefonía móvil desde la perspectiva del asesor. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 18(1), 84-94.
- Piedrahita, M. y Paz, R. (2010). Gerencia de relaciones con los clientes en la pyme colombiana. *El Hombre y la Máquina*, (35), 101-110.
- Posso, C. (2010). *Análisis, formulación y elaboración del modelo de atención al cliente del departamento de gestión de infraestructura CODENSA S.A ESP.* (Trabajo de grado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Ramírez, E., Vázquez, R. y Gallardo, O. (2013). Atributos de la calidad percibidos para la satisfacción del consumidor/cliente y la eficiencia organizacional. *Kalpana*, (9), 21-26.
- Rubio, G. (2014). La calidad del servicio al cliente en los grandes supermercados de Ibagué: un análisis desde la escala multidimensional (SERVQUAL). *Cuadernos de Administración*, 30(52) 54-64.
- Sánchez, I. (2011). ¿Por qué algunos clientes satisfechos desean cambiar de proveedor?. *Universia Business Review*, (31), 12-41.
- Schmal, R. y Olave, T. (2014). Optimización del Proceso de Atención al Cliente en un Restaurante durante Períodos de Alta Demanda. *Información Tecnológica*, 25(4), 27-34.
- Setó, D. (2004). *De la calidad de servicio a la fidelidad del cliente*. Madrid: ESIC Editorial.
- Trujillo, M. (2012). *Plan de mejoramiento enfocado en el servicio al cliente bajo los lineamientos del sistema de gestión de calidad para Cenda Diagnosticentro Automotor S.A.* (Tesis de grado). Universidad Autónoma de Occidente. Santiago de Cali, Colombia.
- Tubón, M. (2011). *El servicio al cliente y su incidencia en las ventas de la industria "la raíz del jean" del cantón pelileo* (Tesis de grado). Universidad técnica de Ambato. Ambato, Ecuador.
- Vera, J. y Trujillo, A. (2013). Factores relevantes de calidad en el servicio en el sector de concreto en el mercado de clientes pequeños y de hogar. *Panorama Socioeconómico*, 31(46), 14-28.
- Vergara, J., Quesada, V. y Blanco, I. (2012). Factores clave para la valoración de la calidad del servicio y satisfacción del cliente: modelos causales, desarrollo y evolución. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 380-400.
- Villodre, R., Calero, R. y Gallarza, M. (2014). La satisfacción del cliente como indicador de calidad en neurorehabilitación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 24, 131-147.

Creación asistida de mentefactos con términos infraordinados enriquecidos semánticamente mediante una ontología de dominio específico*

Fecha de recepción: 19/02/2016
Fecha de revisión: 20/04/2016
Fecha de aprobación: 07/06/2016

Wilson Armando Unigarro Botina*✉
Álvaro Ricardo Cujar**

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Unigarro, W. y Cujar, Á. (2016). Creación asistida de mentefactos con términos infraordinados enriquecidos semánticamente mediante una ontología de dominio específico. *Revista Criterios*, 23(1), 397-409.

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue hacer un aporte a la creación asistida de mentefactos con términos infraordinados enriquecidos semánticamente mediante una ontología de dominio específica. Como resultado se evidenció que existe problemática en la construcción de mentefactos conceptuales por parte de docentes y estudiantes; por otra parte, no existen herramientas informáticas que soporten la asistencia de la construcción de los mismos. Con base en la problemática, se creó un modelo ontológico que permite la sugerencia de términos infraordinados en la creación de mentefactos, el cual se probó mediante un prototipo, y se lo evaluó mediante una encuesta. Es posible afirmar que éste es el primer modelo ontológico representado mediante un prototipo informático. El dominio específico de esta investigación es algoritmos y programación (APOII) en los niveles 3, 4, 5, del libro *Fundamentos de programación, aprendizaje activo basado en casos* (Villalobos y Casallas, 2006).

Palabras clave: algoritmos, mentefactos conceptuales, methontology, Ontología, programación.

*Artículo Resultado de Investigación. Hacer parte de la investigación titulada: *Creación Asistida de Mentefactos con Términos Infraordinados Enriquecidos Semánticamente Mediante una Ontología de Dominio Específico*, desarrollada en la Universidad Mariana en el año 2015.

✉Ingeniero de Sistemas. Investigador Integrante del grupo de investigación GISMAR, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: unigarro92@hotmail.com

**Ingeniero de Sistemas; Especialista en Redes y Servicios Telemáticos. Docente Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: rcujar@umariana.edu.co

Assisted creation of mind maps with semantically enriched subordinate terms using a domain-specific ontology

Abstract

The main objective of this research was to contribute to the assisted creation of mind maps with semantically enriched terms by means of ontology of specific domain. As a result it was evidenced that there is a problem in the construction of conceptual mindsets by teachers and students. On the other hand, there are no IT tools that support the construction assistance. Based on the problematic, an ontological model was created that allows the suggestion of subordinate terms in the creation of mentefactos, which was tested by a prototype, and evaluated through a survey. It is possible to affirm that this is the first ontological model represented by a computer prototype. The specific domain of this research is algorithms and programming (APOII) in levels 3, 4, 5, of the book *Fundamentos de programación, aprendizaje activo basado en casos* (Villalobos and Casallas, 2006).

Key words: algorithms, conceptual mentefactos, methontology, Ontology, Programming.

Criação assistida de mapas mentais com termos subordinados semanticamente enriquecidos usando uma ontologia específica de domínio

Resumo

O principal objetivo desta pesquisa foi contribuir para a criação assistida de mapas mentais com termos semanticamente enriquecidos por meio de ontologia de domínio específico. Como resultado, foi evidenciado que há um problema na construção de mentalidades conceituais por professores e alunos. Por outro lado, não existem ferramentas de TI que suportem a assistência à construção. Com base na problemática, foi criado um modelo ontológico que permite a sugestão de termos subordinados na criação de mentefactos, que foi testado por um protótipo e avaliado através de um levantamento. É possível afirmar que este é o primeiro modelo ontológico representado por um protótipo computacional. O domínio específico desta pesquisa é algoritmos e programação (APOII) nos níveis 3, 4, 5, do livro *Fundamentos de programação, aprendizagem activo basado en casos* (Villalobos e Casallas, 2006).

Palavras-chave: algoritmos, mentefactos conceituais, methontology, Ontologia, programação.

1. Introducción

El mentefacto conceptual es una técnica empleada para representar las diferentes modalidades de pensamientos y valores humanos. Los mentefactos definen cómo existen y se representan los instrumentos de conocimiento y sus operaciones intelectuales (Merani y Zuburía, 2010). El mentefacto conceptual organiza las proposiciones que arman cada concepto, y las asigna a su posición dentro de la estructura del mentefacto conceptual, en la Figura 1 se representa la composición gráfica del mentefacto conceptual.

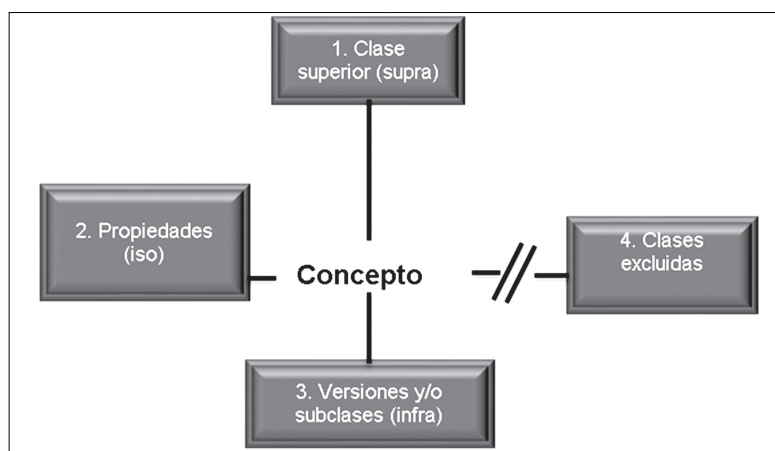


Figura 1. Representación gráfica del mentefacto.

Fuente: De Zubiría (1999).

Los mentefactos conceptuales además de organizar las proposiciones también preservan los conocimientos así almacenados. Debido a que ofrece propiedades sintéticas y visuales por lo que se constituye como un potente sintetizador cognitivo. Esto quiere decir que por complejo que sea un tema, es entendible en tan solo unas pocas proposiciones (Parra, 2000).

Un problema a la hora de crear un mentefacto conceptual es la dificultad que tienen los usuarios en su construcción y comprensión, de ahí el interés por caracterizar su uso ante la necesidad de concientizar a los docentes y estudiantes acerca de la metodología de mentefactos en el desarrollo del pensamiento, esta problemática fue identificada en una investigación realizada anteriormente (López y Troya, 2010), donde se observó que casi todos los estudios de desarrollo del pensamiento realizados, enfatizan en la necesidad de enriquecer la estructura cognitiva mediante estímulos y dilemas cognitivos, pues solamente mediante el ejercicio se puede mejorar la habilidad mental (López y Troya, 2010).

Teniendo en cuenta la problemática descrita anteriormente, la presente investigación buscó aportar al proceso de construcción de mentefactos conceptuales mediante el diseño y creación de una ontología que permita estructurar un área de conocimiento, para luego mediante un prototipo de herramienta, extraer la información de la ontología creada y ofrecer sugerencias automáticas como posibles términos infraordinados de los conceptos plasmados, y definiciones que permitan enriquecer semánticamente el mentefacto conceptual, y así apoyar el proceso de construcción, puesto que al ofrecer este tipo de información el usuario puede plasmar la conceptualización de los demás componentes del mentefacto.

Los términos infraordinados son un tema de gran importancia en esta investigación, por lo tanto, se definen como componentes del mentefacto conceptual, que hacen referencia a los tipos o subtipos de un concepto, en este caso términos que van a ser sugeridos a partir de una ontología de dominio específico; el área que abarca es algoritmos y programación 2, una asignatura de gran importancia en el programa de Ingeniería de la Universidad Mariana.

La presente investigación tomó como base el paradigma cuantitativo, debido a que emplea estadística descriptiva, la cual fue fundamental en la construcción y

aplicación de procedimientos pertinentes como la evaluación de la confiabilidad de los resultados obtenidos. Además, se realizó una encuesta de la que se obtuvo información con estadística descriptiva, donde el grupo de estudiantes a quien fue dirigido, fueron de tercer semestre de la Universidad Mariana, y con quienes se realizó una comparativa, aplicando el modelo propuesto mediante una ontología y sin el modelo, para finalmente, evaluar la hipótesis planteada, que permitió facilitar al usuario la definición de términos infraordinados por medio de una ontología de dominio específico.

2. Metodología

2.1. Paradigma, enfoque y tipo de investigación

La investigación tomó el tipo de investigación de corte descriptivo, dado que el primer paso fue caracterizar el conocimiento y aplicación de la construcción de mentefactos conceptuales, donde se investigó si docentes y estudiantes conocían el concepto de mentefacto conceptual, en cuanto a definición, componentes, estructura y finalidad, para después lograr un aporte, se hizo parte de enfoque empírico-analítico, por ello, se planteó una hipótesis partiendo de un problema, la cual fue comprobada a través del análisis de los resultados obtenidos con la medición de las variables planteadas. Se tomó el paradigma cuantitativo, dado que se recogieron, procesaron y analizaron las variables definidas para evaluar el modelo como son: nivel de ayuda o aporte de modelo que indica, calidad de información sugerida que indica si conceptos, definiciones y términos infraordinados son los esperados por el usuario, nivel de satisfacción del usuario que indica la satisfacción del usuario en base a las sugerencias, mediante encuestas que validaron la efectividad del modelo ontológico.

Además, en la construcción de la ontología fue necesario emplear una metodología llamada methontology, la cual abarcó las actividades para la planificación del proyecto, la calidad del resultado, la documentación y demás; se omitieron algunos pasos debido a que en esta investigación algunas actividades no se adaptaban al modelo propuesto.

2.2. Población y muestra

La población correspondió a estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana con conocimientos en la materia de algoritmos y programación 2. Donde en la caracterización del conocimiento y aplicación de la construcción de mentefactos conceptuales se aplicó una encuesta a 14 docentes y 24 estudiantes, con el fin de identificar conocimiento acerca del término mentefacto; por otra parte, en la evaluación del modelo propuesto (ontología) se realizó un ejercicio de construcción de mentefactos conceptuales con 18 estudiantes, con el fin de aportar en conocimiento y caracterizar el uso de mentefactos conceptuales mediante una ontología de dominio específico.

La muestra escogida de la población fueron los estudiantes de tercer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana matriculados en el periodo 2015B. Se llevó a cabo el tipo de muestreo no probabilístico, donde se eligió el tipo de muestreo intencional o por conveniencia, y donde la muestra escogida asumió y estudió directamente la asignatura algoritmos y programación 2 (Villalobos y Casallas, 2006), y los conocimientos adquiridos son recientes.

2.3. Variables e hipótesis

Las variables definidas que permitieron cuantificar los resultados de la investigación fueron: nivel de ayuda o aporte del modelo, que indicó la relevancia del modelo; calidad de información sugerida, que indicó el número de definiciones, sinónimos y palabras enlace que el usuario encontró relevantes; calidad de información; calidad de información sugerida que indica si conceptos, definiciones y términos infraordinados son los esperados por el usuario; nivel de satisfacción del usuario que indica la satisfacción del usuario en base a las sugerencias.

De acuerdo con los resultados de la medición de las variables mencionadas anteriormente y resultado de encuestas, se da validez a la hipótesis planteada de si el modelo aportó o no en la construcción de mentefactos conceptuales.

3. Resultados

3.1 caracterización del conocimiento y aplicación de la construcción de mentefactos conceptuales en estudiantes de tercer semestre y docentes del programa de Ingeniería de la Universidad Mariana

En la caracterización se identificó, partiendo de la información arrojada por los docentes y estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas saber qué conocimiento tienen en cuanto a definición, componentes, estructura y construcción de los mentefactos conceptuales, organizador gráfico que permite guiar y apoyar el proceso de construcción y representación de áreas del conocimiento.

Primero, se aplicó un cuestionario a 14 docentes del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana y 24 estudiantes del mismo de tercer semestre, los cuales tenían conocimientos recientes en la materia algoritmos y programación 2, con los cuales se buscaba caracterizar su conocimiento sobre mentefactos conceptuales en el proceso formativo.

Analizada la información obtenida de la investigación documental y los resultados de la encuesta aplicada, se obtuvo que solo el 62% de docentes del programa de Ingeniería de Sistemas sí conoce el término mentefacto conceptual, mientras que por parte de estudiantes de tercer semestre del programa del mismo programa, menos del 50%; por lo tanto, es claro afirmar que el conocimiento de este organizador gráfico se ha dado por experiencias casuísticas en algunos cursos en el proceso de formación independiente, esto significa que este organizador gráfico “mentefacto” no es un recurrente formativo implementado por los docentes para el proceso formativo de estudiantes, sin embargo, la motivación e interés de algunos estudiantes lo aplican personalmente como herramienta de aprendizaje. Por otra parte, con respecto al uso del mentefacto, los docentes efectivamente conocen el concepto más su uso es escaso, por lo tanto, los estudiantes en su mayoría, ocasionalmente lo usan.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia la importancia que tienen los organizadores gráficos como aporte para el desarrollo del pensamiento, solo si se implementa didácticamente en los cursos de formación, no solo en el programa de Ingeniería sino en otros programas presentes en la Universidad Mariana; esto optimizaría de manera efectiva el uso y caracterización del organizador gráfico y aportaría en el mejoramiento de la calidad de aprendizaje autónomo.

La implementación del modelo ontológico de esta investigación, representa la estructura del mentefacto conceptual, lo cual aporta como estrategia didáctica para caracterizar y de alguna forma, simplificar el trabajo docente, ayudando a cambiar el esquema mental de estudiantes y convirtiéndolos en agentes competentes puesto que la tarea es de todos.

3.2 Diseño y creación de la ontología

Obtenidos los resultados de la caracterización, se procedió a desarrollar la ontología siguiendo los pasos propuestos por la metodología para desarrollo de ontologías Methontology (Corcho, Lopez M. y López C., 1996). Esta metodología fue desarrollada por el grupo de Ingeniería Ontológica de la Universidad Politécnica de Madrid y es considerada una de las propuestas más completas, debido a que toma la creación de ontologías como un proyecto informático, además de las actividades propias de la generación de la ontología, esta metodología abarca actividades para la planificación del proyecto, la calidad del resultado, la documentación y demás.

Methontology fue escogida como metodología de desarrollo de la ontología debido a que permite la creación de ontologías desde cero, y propone actividades que permiten llevar un proceso de desarrollo ordenado y bien estructurado. También porque permite modelar ontologías utilizando representaciones intermedias gráficas y tabulares que son fáciles de entender por expertos de dominio que no están involucrados en el campo de la Ingeniería Ontológica.

El ciclo de vida de Methontology, propone empezar con las actividades de planificación para identificar tareas a realizar, correcciones, tiempo, recursos y herramientas necesarias. Después, las actividades de especificación, administración (control y aseguramiento de calidad) y de soporte (adquisición de conocimiento, integración, evaluación, documentación y manejo de configuración), comienzan al mismo tiempo. Todas las actividades de administración y soporte son realizadas en paralelo junto con las actividades de desarrollo (especificación, conceptualización, formalización, implementación y mantenimiento) durante el ciclo de vida de la ontología.

A continuación, se implementan y describen cada uno de los pasos (etapas) propuestos por Methontology para desarrollar dicha ontología:

- **Especificación**

En la Tabla 1 se muestra una ficha llamada: Documento de especificación de Requerimientos, la cual contiene el dominio de la ontología a desarrollar, fecha en que comienza el desarrollo, los desarrolladores, el propósito de la ontología, el nivel de formalidad, su alcance y las fuentes de conocimiento de donde se obtendrá la información del dominio.

- **Conceptualización**

A continuación, se describen cada una de las tareas de conceptualización:

Tarea 1: Construir el glosario de términos. Se elaboró un glosario de todos los términos extraídos de los temas tratados en algoritmos y programación 2 del libro *Fundamentos de Programación, Aprendizaje activo basado en casos*, que

hacen parte de la ontología, especificando el nombre del término, sinónimos, definición, dominio y el tipo que representa en la ontología (concepto, atributo, relación, constante o instancia).

Tarea 2: Construir taxonomías de conceptos. De acuerdo con el modelo propuesto y resultado de esta investigación, no es necesario representar taxonomía de conceptos, teniendo en cuenta que para hacer tal representación se necesita establecer conceptos padres (origen) y conceptos hijos (destino) y la relación entre estos para definir la taxonomía.

Tarea 3: Construir diagramas de relaciones binarias. Teniendo en cuenta que no fue necesario crear taxonomía, para poder construir el diagrama de relaciones se creó una propiedad llamada infraordinados, la cual permitió relacionar todos los conceptos principales dentro de la ontología y de esta forma, aportar con la construcción del modelo ontológico.

Estas relaciones fueron representadas mediante diagramas. En la Figura 3 se muestra un ejemplo de la relación “infraordinados” y los conceptos que relaciona. Las relaciones definidas fueron extraídas según la definición de cada concepto principal de acuerdo con el libro mencionado anteriormente en tarea 1.

Tabla 1. Especificación de Requerimientos

Documento de Especificación de Requerimientos	
Dominio	Algoritmos y Programación 2 (APOII)
Fecha	16/10/2014
propósito	Construir un modelo ontológico en el área de conocimiento algoritmos y programación 2, para ser implementado en un prototipo que apoye el proceso de construcción de mentefactos conceptuales enriqueciéndolos semánticamente con conceptos, definiciones y conceptos infraordinados.
Nivel de formalidad	Informal estructurada: se expresa de forma restringida y estructurada de lenguaje natural, permitiendo incrementar la claridad y reducción de ambigüedad. Formal.
Alcance	La ontología abarcó temas vistos en la materia de algoritmos y programación 2, asignatura vista en el programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana. Los temas principales y niveles tratados en esta asignatura son: términos infraordinados de los conceptos plasmados, definición de conceptos, propiedades o atributos y construcción de la interfaz gráfica. Los conceptos y definiciones corresponden a los niveles 3, 4 y 5 del libro Fundamentos de Programación: Aprendizaje activo basado en casos. Preguntas de competencia: ¿Cuáles son los términos conocidos en la asignatura Apoll? ¿Qué términos pertenecen al nivel 3, 4, y 5 del libro Fundamentos de programación, aprendizaje activo basado en casos? ¿Cuáles son los términos en APOII que contienen subtipos o infraordinados? ¿Cuál es la definición de un término de Apoll?
Fuente de conocimientos	1. J.A. Villalobos S. and R. Casallas G., Fundamentos de Programación, Aprendizaje activo basado en casos

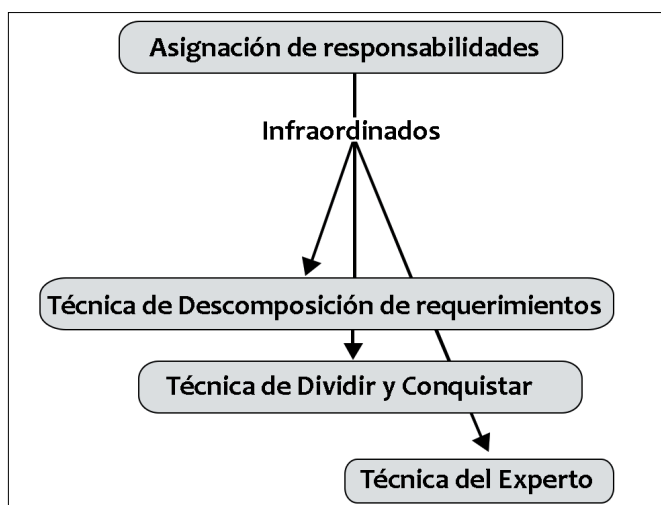


Figura 3. Relaciones binarias (Relación "Infraordinados de asignación de responsabilidades").

Tarea 4: Construir diccionario de conceptos. El diccionario de conceptos muestra todos los conceptos que hicieron parte de la ontología, ya sean conceptos principales y complementarios, los conceptos principales son los tratados de la asignatura algoritmos y programación 2, y los conceptos complementarios son los adicionales que parten de los principales; para representar este caso en particular fue necesario representar dos atributos de clase, uno encargado de dar la definición de cada concepto principal (definición) y el segundo, el que actúa como relación o propiedad para asignar los términos correspondientes de cada concepto principal; en la Tabla 2 se representa una ficha llamada diccionario de conceptos.

Tabla 2. Diccionario de conceptos

Nombre del concepto	Atributos de clase	Relaciones
contenedora	Infraordinado definiciones	Infraordinados
Variables	Infraordinado definiciones	Infraordinados
Tipo de dato	Infraordinado definiciones	Infraordinados
Operador	Infraordinado definiciones	Infraordinados
Arreglo	Infraordinado definiciones	Infraordinados
Arreglos	Infraordinado definiciones	Infraordinados

Tarea 5: Describir en detalle las relaciones binarias. Una vez construido el diccionario de conceptos y construidos los diagramas de relaciones binarias, se creó una tabla donde se describen todas las relaciones binarias del dominio en detalle, se muestran, el nombre de la relación, en este caso la relación que aplica para todos los conceptos está representada con el nombre de "infraordinados", los conceptos origen, conceptos destino y cardinalidad máxima, lo cual significa, el número de veces que un concepto está asociado a otro. De acuerdo con esto, se permite establecer y mostrar las relaciones que salen de un concepto origen.

Tarea 7: Describir en detalle atributos de clase. A partir del diccionario de conceptos establecidos, se creó una tabla con los atributos de clase, donde se

describen detalladamente cada uno de estos. Los atributos de clase establecidos fueron: primer atributo se llamó: infraordinados, que almacenan los conceptos en que se clasifica cada concepto principal y el segundo atributo se llamó: definición, el cual se encarga de almacenar la definición de cada concepto principal, estos términos corresponden a la asignatura algoritmos y programación 2.

Con respecto a las tareas 6, 8, 9, 10 y 11, no fueron realizadas puesto que no hubo necesidad de crear instancias para implementar las actividades que representan cada tarea, por lo tanto, no aplicaron para el desarrollo de este modelo ontológico.

Finalizada la etapa de conceptualización, el modelo conceptual de la ontología contiene 426 clases, de los cuales 131 son conceptos principales, 295 conceptos complementarios y dos propiedades (2 atributos de clase). Ontología la cual se puede encontrar en la biblioteca “Elisabeth Guerrero Navarrete f.m.i.” de la Universidad Mariana.

- **Formalización e implementación**

Obtenido el modelo conceptual de la ontología dado como resultado en la etapa de conceptualización, se realizó la codificación del modelo en un lenguaje ontológico, para la cual se eligió la herramienta para desarrollo y edición de ontologías Protégé Versión 4.3.0. (Stanford, 2013), el cual genera la codificación en el lenguaje ontológico RDF.

Para extraer información de la ontología construida se utilizó el framework Java, para construir aplicaciones basadas en ontologías Apache Jena (Foundation, 2015) que contiene una API para leer, procesar y escribir ontologías RDF.

La ontología fue soportada mediante la utilización de un prototipo, el cual permite la creación de un mentefacto conceptual. Cada vez que el usuario elija un nuevo concepto se muestran las definiciones de cada concepto junto con sus conceptos infraordinados.

- **Mantenimiento**

Para esta etapa se verificó que los conceptos principales estuvieran representados en la ontología y que todos tuvieran sus correspondientes conceptos infraordinados y definiciones, para que no se encuentren fallas al momento del uso del prototipo en función de sugerir los datos de forma correcta. De esta forma, permitir que a futuro se realice mantenimiento del modelo ontológico.

3.3 Discusión de resultados

A través de la revisión documental de soluciones informáticas se identificó que herramientas como: Cmap Tools, Bubbl.us, Mindomo®, Lexipedia y Text2MindMap, permiten la creación del mentefacto, pero no asisten en ningún momento al usuario factores como falta de conocimiento, al igual que la falta de uso de los mentefactos conceptuales fueron identificados.

Luego de identificar estas debilidades, se plantea un modelo ontológico, que permitió dar solución a ayudar al usuario con términos sugeridos infraordinados,

para la asignatura de algoritmos y programación 2, a continuación se analiza los resultados obtenidos de la evaluación del modelo propuesto.

Para la evaluación del modelo propuesto (ontología) se realizó un ejercicio de construcción de mentefactos conceptuales con 18 estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas, que como ya se dijo anteriormente, tenían conocimientos recientes en algoritmos y programación 2.

Se entregó a los estudiantes una herramienta (prototipo) que permitió la construcción de mentefactos conceptuales, ofreciendo funcionalidades básicas como: agregar nuevo concepto (sugerido), agregar conceptos infraordinados (sugerido), apoyándose con la definición (sugerida) y/o fuentes de información externas (Internet), y de acuerdo a la información proporcionada en la definición sugerida, complementar y definir los demás, según correspondiera para cada componente: supraordinado, isoordinado y de exclusión, otros componentes fueron: eliminar elemento, seleccionar elemento y reiniciar editor. Los estudiantes construyeron dos mentefactos conceptuales apoyándose con la información sugerida por el modelo ontológico representado de forma gráfica en el prototipo.

Durante el ejercicio se aplicó una encuesta, de acuerdo a los datos obtenidos y analizados se deduce lo siguiente:

- El 94% de estudiantes está de acuerdo en que este modelo ayudó a que la información se represente de forma más sencilla y organizada, lo que quiere decir que la sugerencia de infraordinados y definición les ayudó en la elaboración y conceptualización de los demás componentes.
- Un 78% de estudiantes está de acuerdo en que se realice un estudio similar en la asignatura ap01 (algoritmos y programación nivel 1), y ap03 (algoritmos y programación nivel 3). El interés por realizar investigaciones futuras se debe al aporte realizado por el modelo ontológico resultado de esta investigación. Destacan la importancia de realizar un estudio que permita también la sugerencia de términos supraordinados, isoordinados y de exclusión, con el fin complementar la conceptualización de cada concepto del presente dominio de investigación.
- De acuerdo con los términos sugeridos son los esperados por el usuario, el 90% de estudiantes calificó la información de prioridad alta, lo que quiere decir que son conceptos que aportaron en la conceptualización de un área del conocimiento y la construcción del mentefacto conceptual.
- Se evidenció que el 95% de los estudiantes quedaron satisfechos con la información sugerida por el modelo propuesto, además, es significativo destacar que el 94% de estudiantes manifestó estar de acuerdo en que es posible estudiar de manera más sencilla y organizada, haciendo uso del modelo ontológico, el cual está soportado por un prototipo.
- En la evaluación se manifestó por más del 90% de los estudiantes que, en general la información si ayudó y apoyó durante el proceso de construcción de los mentefactos conceptuales.

4. Discusión

Las soluciones existentes que permiten la creación de diagramas y facilitan la creación de mentefactos conceptuales, fueron parte de esta investigación, algunas de estas herramientas fueron: Mind Manager (Raskin & Scott, 2007), CMap Tools (Cañas, 2004), Bubbl.us (Edelman y Amelyan, 2006), Mindomo (Lorincz y Mrosk, 2007); sin embargo, aunque permiten la creación del mentefacto, no asisten en ningún momento al usuario, esta revisión documental permitió enfocar la presente investigación con el fin de orientar a los usuarios a través de la sugerencia de términos infraordinados en un área de dominio específico para la elaboración del mentefacto conceptual.

La presente investigación, creación asistida de mentefactos con términos infraordinados enriquecidos semánticamente mediante una ontología de dominio, fue soportada por unas variables que permitieron evaluar el nivel de aporte del modelo propuesto, en el área algoritmos y programación 2, mediante un prototipo informático. La primera variable permitió saber el nivel de aporte del modelo en la construcción de mentefactos conceptuales, seguido de la identificación de si los términos infraordinados son los esperados por el usuario, y por último, evaluación de la satisfacción del usuario en base a las sugerencias.

La primera variable indicó el nivel de aporte del modelo en la construcción de mentefactos conceptuales, identificándose que el 94% de los estudiantes, está de acuerdo en que este modelo ayudó a que la información se represente de forma más sencilla y organizada; además, la sugerencia de infraordinados y definición les ayudó a la elaboración y conceptualización de los demás componentes, por lo que se identificó el interés por el modelo ontológico, debido a que un 78% de estudiantes está de acuerdo en que se realice un estudio similar en la asignatura apol, (algoritmos y programación nivel 1) y apolll (algoritmos y programación nivel 3) y por otro lado, destacan la importancia de que el mentefacto conceptual sugiera términos infraordinados, por lo que más del 80% está de acuerdo en que se realice un estudio que permita también la sugerencia de términos supraordinados, isoordinados y de exclusión, con los cuales se complementa la conceptualización de cada concepto representado en la presente investigación.

La segunda variable indica si los términos sugeridos eran los esperados por el usuario, en otras palabras calidad de información sugerida. El 90% de estudiantes calificó esta información de prioridad alta.

La tercera variable indicó la satisfacción del estudiante con base en las sugerencias y se evidenció que, el 95% de estudiantes quedaron satisfechos con la información sugerida por el modelo propuesto, además es significativo destacar que el 94% está de acuerdo en que a través de este modelo, el cual esta soportado por un prototipo, se puede estudiar de manera más sencilla y organizada.

Las variables identificadas anteriormente son el soporte de que el modelo ontológico resultado de esta investigación, facilitó al usuario la definición de términos infraordinados en el dominio algoritmos y programación 2.

5. Conclusiones

La evaluación con los estudiantes demostró que el modelo ontológico, si aporta en la construcción de mentefactos conceptuales debido a que la información extraída del modelo y sugerida al usuario, ayudó y apoyó de forma significativa, enriqueciendo semánticamente el área infraordinada del mentefacto conceptual.

En la evaluación de la caracterización se evidenció que el término “mentefacto” es apropiado en docentes, teniendo en cuenta su nivel de formación académica y profesional. Por otra parte, en la práctica, este organizador gráfico no es un recurrente formativo muy frecuente en la implementación por parte de docentes para el proceso formativo de estudiantes, consecuencia de que algunos estudiantes manifiesten no conocer el término.

De acuerdo con la investigación realizada no se encontró una herramienta que permita la creación de mentefactos y aporte en la sugerencia de términos infraordinados.

A través de la ontología propuesta y evaluada, se ha alcanzado que los estudiantes se identifiquen con conceptos de la asignatura apoll (algoritmos y programación 2), conceptos que son de importancia en la formación del estudiante del programa de Ingeniería de Sistemas.

La ontología diseñada permitió organizar, representar y almacenar de una forma más estructurada el área de conocimiento algoritmos y programación 2. Además, su utilización fue beneficiosa, puesto que su estructura facilitó la extracción de información necesaria (conceptos, definiciones y conceptos infraordinados) para ser mostrada al usuario en el proceso de la construcción del mentefacto conceptual.

6. Recomendaciones

Para trabajos futuros es necesario implementar con mayor frecuencia, el uso de mentefactos conceptuales, con el fin de interpretar con mayor facilidad el conocimiento en un área determinada, por ello, se recomienda que el dominio de la ontología no sea tan limitado, este podría abarcar más áreas del conocimiento como por ejemplo, toda el área de algoritmos y programación. También se podría implementar un modelo ontológico que permita la sugerencia de términos supraordinados, los cuales cumplen la función de clase superior, isoordinados, que permiten la representación de características, y de exclusión, que indican diferencias con objetos muy similares. Y por último, se recomienda el desarrollo de una herramienta software para la construcción de mentefactos que se soporte con la ontología propuesta y que realice un aporte completo.

7. Conflicto de intereses

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

Referencias

- Cañas, J. (2004). CmapTools. Recuperado de CmapTools: <http://cmap.ihmc.us/>
- Corcho, O., Lopez, M. y López, C. (1996). *Construcción de ontologías legales con la metodología METHONTOLOGY y la herramienta WebODE*. Budapest.
- De Zubiria, M. (1999). *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I*. Bogotá: Editorial Mesa Redonda del Magisterio.
- Edelman, K. & Amelyan, L. (2006). bubbl.us. Recuperado de bubbl.us: <https://bubbl.us/>
- Foundation, T. A. (2015). Apache Jena. Recuperado de Apache Jena: <https://jena.apache.org/>
- López, R. y Troya, C. (2010). *Los mentefactos en el desarrollo del pensamiento conceptual de los niños(as) de séptimo año de educación básica de la escuela 'Tomas Martínez' de la Hcda La Clementina Parroquia La Unión Canton Babahoyo durante el periodo electivo 2009-2010*. Universidad estatal de bolívar.
- Lorincz, Z. y Mrosk, F. (2007). mindomo. Recuperado de mindomo: <https://www.mindomo.com/es/>
- Merani, A. y Zuburía, M. (2010). PsicoPedagogía. Recuperado de PsicoPedagogía: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/mentefacto&resalta=mentefactos>
- Parra, C. (2000). *El portafolio académico*. Santafé de Bogotá.
- Raskin & Scott. (2007). MindManager. Recuperado de MindManager: <http://www.mindjet.com/products/mindmanager>
- Stanford, U. (15 de Abril de 2013). Protégé. Recuperado de Protégé: <http://protege.stanford.edu/>
- Villalobos, S. y Casallas, G. (2006). *Fundamentos de Programación, APRENDIZAJE ACTIVO BASADO EN CASOS*. Bogotá.

Criteria

Índice acumulativo por autores *Revista Criterios*

Volumen 1 No. 1, enero – diciembre de 1993

a

Volumen 23 No. 1, enero - diciembre de 2016

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.
- Acuña Arango**, Lina María. Necesidades en la educación de hijos e hijas con discapacidad intelectual según la percepción de sus cuidadores. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 277-294.
- 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.
- Albores**, Iris Alfonso. La identidad docente de los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 47-58.
- 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.

Avendaño Porras, Dulce Cielo. Análisis de las actitudes docentes ante la integración de las TIC en el nivel superior. El caso de la Escuela de Lenguas Extranjeras Campus-III de la Universidad Autónoma de Chiapas. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 59-74.

Avendaño Porras, Víctor del Carmen. La identidad docente de los profesores del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 47-58.

____. Análisis de las actitudes docentes ante la integración de las TIC en el nivel superior. El caso de la Escuela de Lenguas Extranjeras Campus-III de la Universidad Autónoma de Chiapas. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 59-74.

B

Bacca, Jaime Mauricio. Análisis y medición de la energía GAP de un semiconductor ex-

trínseco 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.
- Bohorquez Ordoñez, Estefany.** El servicio al cliente y sus problemáticas actuales: tendencias investigativas. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 383-396.
- Bolaños Pasos, Yanitza Hermencia.** La investigación y el periodismo científico en Colombia. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 23-28.
- Bolaño 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.

Cabrera García, Victoria Eugenia. Necesidades en la educación de hijos e hijas con discapacidad intelectual según la percepción de sus cuidadores. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 277-294.

Cabrera Gómez, Claudia Carolina. Nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas en trabajadores de servicios generales en una universidad de Pasto. Propuesta de una ruta de Zonas de Orientación Laboral para disminución del consumo. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 249-275.

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, camaronesa 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), pp. 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 nariense 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.
- Cifuentes Medina**, José Eriberto. Teorías no euclidianas y Filosofía de la Ciencia siglo XX: tendencias epistemológicas siglo XXI. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 211-229.
- 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.

Cujar, Álvaro Ricardo. Creación asistida de mentefactos con términos infraordinados enriquecidos semánticamente mediante

una ontología de dominio específico. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 397-409.

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, Luber 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.

Díaz Pinzón, Jorge Enrique. Aplicación PhET: estrategia de enseñanza-aprendizaje de fracciones equivalentes. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 99-111.

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.

Duque Fierro, Gloria Astrid. El servicio al cliente y sus problemáticas actuales: tendencias investigativas. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 383-396.

E

Essaca 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, camarona 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 re-

flexión). 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 Distancia 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 Cano, Carlos Alberto. La Educación Superior en Colombia: una cuestión de calidad, no de cantidad. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 141-168.

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.

González, David. Perspectivas sobre el estudio del conflicto: aspectos macroestructurales

- y microestructurales desde lo transdisciplinar. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 311-333.
- 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.
- Granda Paz**, Osvaldo. Cronistas, Historia y Mitología. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 231-248.
- 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 Arteaga**, Isabel. Centros de interés: una propuesta diferente para una enseñanza diferente. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 31-46.
- 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.

Inglés Saura, Cándido José. de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 307-322.

Insuasty Cortés, María Fernanda. Prevalencia de la ciber victimización en estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 295-310.

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, Róbinson 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.

____. Trastornos del sueño en adultos mayores de la ciudad de Pasto. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 369-382.

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); pp. 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.
- León Vásquez, Camila Andrea.** Nivel de riesgo frente al consumo de sustancias psicoactivas en trabajadores de servicios generales en una universidad de Pasto. Propuesta de una ruta de Zonas de Orientación Laboral para disminución del consumo. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 249-275.
- 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 Habilitación 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.
- Luzardo Briceño, Marianela.** Prevalencia de la ciber victimización en estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 295-310.

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 Patiño,** Andrés Felipe. Pulsión de muerte y conducta antisocial. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 351-367.
- 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 adjustment*, 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**, Gladys Andrea. La relación investigación-docencia en el ámbito universitario. ¿Utopía o realidad?. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 169-186.
- 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.
- _____. Pulsión de muerte y conducta antisocial. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 351-367.
- 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 Oviden.** 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 presentes 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 (supermercados) 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.

Patiño 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.

- Paz Yanguatín**, Magaly del Rocío. Centros de interés: una propuesta diferente para una enseñanza diferente. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 31-46.
- Pedraza Suaréz**, José Irenarco. Teorías no euclidianas y Filosofía de la Ciencia siglo XX: tendencias epistemológicas siglo XXI. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 211-229.
- Peña**, Sonia Adriana. Roberto Arlt y José Revueltas: ciudad, cáncer y cárcel. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 16-30.
- Peñañiel**, 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, camaroneira 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.
- _____. La relación investigación-docencia en el ámbito universitario. ¿Utopía o realidad?. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 169-186.
- Pinta Basante**, Ana Catalina. Trastornos del sueño en adultos mayores de la ciudad de Pasto. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 369-382.
- Planeación**. Universidad Mariana siglo XXI. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 12-20.
- Polanía**, Libardo Ramón. La Educación Superior en Colombia: una cuestión de calidad, no de cantidad. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 141-168.
- 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.

Realpe Silva, Dayra Teresa. Actitudes creativas de los docentes de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Mariana. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 75-97.

Redondo, Jesús Pacheco. Prevalencia de la ciber victimización en estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 295-310.

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 (Ene. – Dic., 1997); pp. 50-84.
- Rodríguez Morrill, Evelyn I.** Filosofía de los niños: Reflexiones y aportaciones a la develación 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.
- _____. Incidencia de los mecanismos institucionales de intervención frente a la violencia escolar. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 113-139.
- Rodríguez Pizzinato, Liliana Angélica.** Formación inicial de profesores y epistemología docente. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 187-210.
- 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.
- _____. Incidencia de los mecanismos institucionales de intervención frente a la violencia escolar. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 113-139.
- 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, Aura Rosa.** La relación investigación-docencia en el ámbito universitario. ¿Utopía o realidad?. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 169-186.
- 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.

_____. Pulsión de muerte y conducta antisocial. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 351-367.

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.

_____. Pulsión de muerte y conducta antisocial. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 351-367.

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 Lorcya. 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 desempe-

ño docente. Vol. 22 No. 1. (Ene. – Dic., 2015), 87-109.

_____. Actitudes creativas de los docentes de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Mariana. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 75-97.

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.

Ruiz Moreno, Esteban. Educación superior inclusiva y diversidad. Una mirada psicoanalítica en la educación superior. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 15-29.

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.
- Saldarriaga Castrillón**, Juliana Fernanda. El servicio al cliente y sus problemáticas actuales: tendencias investigativas. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 383-396.
- Salinas Arango**, Natalia Andrea. La identidad como categoría teórica para el estudio de la violencia en el fútbol. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 335-349.
- 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 Castillo**, Verenice. La Educación Superior en Colombia: una cuestión de calidad, no de cantidad. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 141-168.
- 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 desarrollo 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.
- Solórzano**, John. Perspectivas sobre el estudio del conflicto: aspectos macroestructurales y microestructurales desde lo transdisciplinar. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 311-333.
- 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.
- Suárez Álvarez**, Luz Andrea. La identidad como categoría teórica para el estudio de la violencia en el fútbol. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 335-349.
- Suárez Borrero**, Adriana. Necesidades en la educación de hijos e hijas con discapacidad intelectual según la percepción de sus cuidadores. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 277-294.

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. 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.
- 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 sacionatural 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

Unigarro Botina, Wilson Armando. Creación asistida de mentefactos con términos infraordinados enriquecidos semánticamente mediante una ontología de dominio específico. Vol. 23 No. 1. (Ene. - Dic., 2016), 397-409.

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.
- Vallejo Jiménez**, Yadira Alexandra. Trastornos del sueño en adultos mayores de la ciudad de Pasto. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 369-382.
- 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 de los 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**, Mercedes Patricia. Trastornos del sueño en adultos mayores de la ciudad de Pasto. Vol. 23 No. 1. (Ene. – Dic., 2016), 369-382.
- 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 hipoterpéutico 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 tra-

bajadora 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 diferentes 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)

Actitud del docente: Avendaño V. y Avendaño D. (2016, Vol. 23 No. 1)

Actitudes y comportamientos: Ruales y Realpe (2016, Vol. 23 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: Yarce, 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)

Agresión: González y Solórzano (2016, Vol. 23 No. 1)

Agresividad: Ramírez (2000, No. 10)

Alga(s): López (2010, No. 25)

Algoritmos: Unigarro y Cujar (2016, Vol. 23

No. 1)

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)

Anciano: Jurado, Pinta, Vallejo y Villarreal (2016, Vol. 23 No. 1)

Andes: Granda (2016, Vol. 23 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, Pérez M. & Pérez N. (Vol. 3, No. 1), Mora, Pantoja & 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)
- Categorías de análisis:** Salinas y Suárez (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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)
- Centros de interés:** Insuasty, Paz y Hernández (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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)
- Ciber victimización:** Redondo, Luzardo e Inglés (2016, Vol. 23 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)
- Cliente:** Duque, Saldarriaga y Bohorquez (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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 antisocial:** Rosero, Mora, Rosero y Martínez (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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); González y Solórzano (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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, Ortíz & Pabón (1999, No. 9)
- Contextos:** Aguirre, Mazuera & Ortiz (Vol. 20, No. 1)
- Contexto de aprendizaje:** Avendaño V. y Avendaño D. (2016, Vol. 23 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); Ruales y Realpe (2016, Vol. 23 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)

Cronistas: Granda (2016, Vol. 23 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); Tumal 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)

Desarrollo profesional: Albores y Avendaño (2016, Vol. 23 No. 1)

Desastre: Tobar & Moncayo (2003, No. 15)

Descanso: Jurado, Pinta, Vallejo y Villarreal (2016, Vol. 23 No. 1)

Desempeño: Tibaduiza & Barrios, López (2003, No. 15)

- Desempeño docente:** Ruales (2015, Vol. 22 No. 1); Ruales y Realpe (2016, Vol. 23 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:** Tumal 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 Rosero (2014, Vol. 21 No. 1)
- Discapacidad intelectual:** Acuña, Cabrera y Suárez (2016, Vol. 23 No. 1)
- Discursiva:** Ramírez (1998, No. 7)
- Discurso:** Ramírez (2000, No. 10)
- Diversidad:** Bernal, Rengifo y Ruiz (2014, Vol. 21 No. 1); Ruiz (2016, Vol. 23 No. 1)
- Doble filo:** Lara (1997, No. 5)
- Docencia:** Pinchao (2010, No. 26); Rosero, Montenegro y Pinchao (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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 media superior:** Albores y Avendaño (2016, Vol. 23 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); Sánchez, Gómez y Polanía (2016, Vol. 23 No. 1); Ruiz (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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, In-

suasty, 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)

Empresa: Duque, Saldarriaga y Bohorquez
 (2016, Vol. 23 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); Hernán-
 dez, Iguá & Maya (2010, No. 25)

Enfoque: García (1996, No. 6)

Enfoque pedagógico: Betancourth (Vol.
 20, No. 1)

Enseñanza: Santa (1996, No. 6); Restre-
 po (1996, No. 6); Ortega & Ramos (2000,
 Nos. 11 y 12); Reina, Arias, Argoty & Mon-
 tero (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 Val-
 verde O. (2015, Vol. 22 No. 1)

Enseñanza-aprendizaje: Agreda y Thomé
 (2015, Vol. 22 No. 1)

Enseñanza del inglés: Insuasty, Paz y Her-
 nández (2016, Vol. 23 No. 1)

Enseñanza superior: Avendaño V. y Aven-
 daño D. (2016, Vol. 23 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); Ro-
 sero (2010, No. 26); Pinchao (2010, No. 26)

Epistemología docente: Rodríguez (2016,
 Vol. 23 No. 1)

Equidad: Misnaza (1998, No. 7)

Equino-terapia: Woodcock, Mideros & Ar-
 cila (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, Pan-
 toja, Rincón & Trujillo (1999, No. 8)

Estado del arte: Benavides, Muñoz U. &
 Muñoz Q. (Vol. 20, No. 1); Aguirre, Mazue-
 ra & 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); Enrí-
 quez (2009, No. 23); Cabrera y León (2016,
 Vol. 23 No. 1)

Estrategias de aprendizaje: Agreda y Tho-
 mé (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); Díaz (2016, Vol. 23 No.

1); Insuasty, Paz y Hernández (2016, Vol. 23 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)

Estudiantes de transición: Insuasty, Paz y Hernández (2016, Vol. 23 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)

Etnoliteratura: Granda (2016, Vol. 23 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, Dorado, Enríquez, Menza, Mora & Rojas (2003, No. 15)

Factores físicos, actitudinales y relaciones interpersonales: Jurado, Pinta, Vallejo y Villarreal (2016, Vol. 23 No. 1)

Factores personales: Reyes y Belalcázar (2015, Vol. 22 No. 1)

Facultad: Redondo, Luzardo e Inglés (2016, Vol. 23 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); RoseroL., Mora y Rosero V. (2015, Vol. 22 No. 1); Acuña, Cabrera y Suárez (2016, Vol. 23 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)

Filosofía de la Ciencia: Cifuentes y Pedraza (2016, Vol. 23 No. 1)

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); Rosero, Montenegro y Pinchao (2016, Vol. 23 No. 1)

- Formación de docentes:** Albores y Avendaño (2016, Vol. 23 No. 1); Avendaño V. y Avendaño D. (2016, Vol. 23 No. 1)
- Formación inicial de profesores:** Rodríguez (2016, Vol. 23 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)
- Fracción equivalente:** Díaz (2016, Vol. 23 No. 1)
- Función(es):** Moncayo (Vol. 1, No. 2), Guzmán (1996, No. 6); Velasco (2010, No. 26)
- Fútbol:** Salinas y Suárez (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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); Redondo, Luzardo e Inglés (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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:** Yarce, 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)
- Identidad:** Albores y Avendaño (2016, Vol. 23 No. 1); Salinas y Suárez (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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)
- Imaginaria:** 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); Psicoanálisis lacaniano: Ruiz (2016, Vol. 23 No. 1)
- Inclusión Social:** Quiroz y Maínguez (2014, Vol. 21 No. 1)
- Indígena(s):** Narváez (2010, No. 25); Granda (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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)
- Infeción:** 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. 26); Aguirre, Mazuera & Ortiz (Vol. 20, No. 1); Muñoz (2015, Vol. 22 No. 1); Rosero, Montenegro y Pinchao (2016, Vol. 23 No. 1)
- Investigación educativa y pedagógica:** Benavides, Muñoz U. & Muñoz Q. (Vol. 20, No. 1)
- Investigaciones sociales:** Salinas y Suárez (2016, Vol. 23 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)

Limonos: 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)

Macroestructura del conflicto: González y Solórzano (2016, Vol. 23 No. 1)

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)

Mecanismos de Intervención y Método PEACE: Rodríguez D. y Rodríguez J. (2016, Vol. 23 No. 1)

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)

Mentefactos conceptuales: Unigarro y Cujar (2016, Vol. 23 No. 1)

Mentira(s): Vela (2002, No. 13)

Mercadeo: Belalcázar, Ramos, Bennet y Pantoja (2014, Vol. 21 No. 1)

- Methontology:** Unigarro y Cujar (2016, Vol. 23 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)
- Microestructura del conflicto:** González y Solórzano (2016, Vol. 23 No. 1)
- Mínero:** 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)
- Mitología:** Granda (2016, Vol. 23 No. 1)
- Modelo de necesidades:** Acuña, Cabrera y Suárez (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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)
- Muerte:** Rosero, Mora, Rosero y Martínez (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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); Corporenariño (2010, No. 25); Narváez (2010, No. 25)
- Narrativa:** Bolaños (2012, No. 28)
- Necesidad:** Mora (Vol. 3, No. 1)
- Necesidades de educación:** Acuña, Cabrera y Suárez (2016, Vol. 23 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)
- Niveles de riesgo:** Cabrera y León (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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)

Ontología: Unigarro y Cujar (2016, Vol. 23 No. 1)

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)

Panóptico: 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); Tumul 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: Tumul 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)
- Periféricas:** 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)
- Planes de gobierno:** Sánchez, Gómez y Polanía (2016, Vol. 23 No. 1)
- Planificación situacional:** Mora (Vol. 1, No. 2)
- Planteamiento(s):** García (1998, No. 7); Moncayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7)
- Población:** Tibaduiza, Barrios & López (2003, No. 15)
- Pobrez:** 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, Enríquez, 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)
- Política pública:** Sánchez, Gómez y Polanía (2016, Vol. 23 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); Barrios (2000, Nos. 11 y 12); Belalcazar, Bravo, Huertas, Solarte & Zambrano (2003, No. 15); Belalcazar, Huertas, Solarte & Zambrano (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, Belalcázar & Mora (Vol. 20, No. 1)
- Prácticas de planificación:** Valverde, Belalcázar & 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); Redondo, Luzardo e Inglés (2016, Vol. 23 No. 1)
- Prevención:** Cabrera y León (2016, Vol. 23 No. 1)
- Prevención de la enfermedad:** Yarce, Martínez, 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), Agreda & Rosero (2000, Nos. 11 y 12)
- Problema:** García (1998, No. 7)
- Problemática:** Duque, Saldarriaga y Bohorquez (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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, Belalcázar, 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, Martínez & Parra (2006, No. 20); Unigarro y Cujar (2016, Vol. 23 No. 1)

Promoción: Cabrera y León (2016, Vol. 23 No. 1)

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, Belalcázar, 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)

Repetición: Rosero, Mora, Rosero y Martínez (2016, Vol. 23 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); Tobar & 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, Yopez & Hernández (2006, No. 20); Díaz, Pabón & Ortíz (2010, No. 26); Taimal (2014, Vol. 21 No. 1)
- Samaritano:** Bullard (2009, No. 24)
- San Antonio:** Obando (2003, No. 15)
- Sandoná:** Burbano, Eraso, Fajardo, Insuas-
- ty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6)
- Satisfacción de necesidades:** Duque, Saldarriaga y Bohorquez (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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:** Rosero L., 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)
- Servicio al cliente:** Duque, Saldarriaga y Bohorquez (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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)
- Simulación:** Díaz (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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); Cada-vid (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, Rose-ro y Yarce (2014, Vol. 21 No. 1)

Sociodrama: Lara (1997, No. 5)

Socioeconómicos: Bastidas, Dorado, Enrí-quez, 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, In-suasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6)

Sostenible: Pantoja (2002, No. 14)

Subjetividad: Ruiz (2016, Vol. 23 No. 1)

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)

Sustancias psicoactivas: Cabrera y León (2016, Vol. 23 No. 1)

Técnica: Montezuma (2000, Nos. 11 y 12)

Tecnología(s): Soto (Vol. 1, No. 1); Córdo-va & Arias (2003, No. 15); Caicedo (2003, No. 15); Villarreal (2006, No. 20); Argoty & Villalba (2008, No. 21)

Tecnologías de la información: Díaz (2016, Vol. 23 No. 1)

Tecnología educativa: Villavicencio (2015, Vol. 22 No. 1)

Tendencia(s): Moncayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7)

Tendencias Epistemológicas: Cifuentes y Pedraza (2016, Vol. 23 No. 1)

Teniasis: Delgado & Erazo (2008, No. 21)

Teoría: Guerrero (2009, No. 24); Lourido & Rondón (2010, No. 26)

Teorías No Euclidianas: Cifuentes y Pedra-za (2016, Vol. 23 No. 1)

Terapia ocupacional: Lourido (2010, No. 25)

Territorial: Obando, Chavarría & Jure (2009, No. 23)

Testigos de Jehová: Celín, Gordon, Rodrí-guez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No. 7)

TIC: Argoty & Villalba (2008, No. 21); Villavi-cencio (2015, Vol. 22 No. 1); Avendaño V. y Avendaño D. (2016, Vol. 23 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 & Mide-ros (2008, No. 21)

- Transformación escolar:** Melo & Miramag (Vol. 20, No. 1)
- Trastorno del inicio y mantenimiento del sueño:** Jurado, Pinta, Vallejo y Villarreal (2016, Vol. 23 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); Belalcazar, Bravo, Huertas, Solarte & Zambrano (2003, No. 15); Mora, Mora E. & Obando (2006, No. 20); Quiroz y Maínguez (2014, Vol. 21 No. 1); Rosero, Montenegro y Pinchao (2016, Vol. 23 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); Salinas y Suárez (2016, Vol. 23 No. 1); Rosero, Mora, Rosero y Martínez (2016, Vol. 23 No. 1)
- Violencia Escolar:** Rodríguez D. y Rodríguez J. (2016, Vol. 23 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)
- Zona de Orientación Laboral:** Cabrera y León (2016, Vol. 23 No. 1)
- 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 paráfraseo, 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. <hr/> 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. <hr/> 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. <hr/> Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.

<p>Revista Impresa</p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final.</p> <p>Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115.</p>
<p>Revista electrónica</p>	<p>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.</p> <p>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/</p>
<p>Documento web</p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Recuperado el x de x, de: dirección web.</p> <p>Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. Recuperado el 18 de agosto, de: http://www.reacciones-emocionales.com</p>
<p>Tesis</p>	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. (Tesis de doctorado o maestría). Institución. Localización.</p> <p>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</p>

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 *Criteria 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	<p>Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i>. City: Publisher house.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i>. San Juan de Pasto: UNIMAR Publisher house.</p>
Printed book in cooperation	<p>Last name, name's initial; Last name, name's initial. & Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i>. City: Publisher house.</p> <hr/> <p>Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i>. Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.</p>
Chapter of printed book	<p>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.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.</p>
Printed Journal	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the Journal</i>, volume (number), inclusive pages.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115.</p>
Electronic Journal	<p>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.</p> <hr/> <p>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/</p>
Web document	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title. Recovered the x of x, from: web address.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. Recovered August 18 2012, from: http://www.reacciones-emocionales.com</p>

Thesis

Last name, name's initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location.

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.

Guía 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 metodológicas 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). <i>Pensamento complexo</i> . 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/

Documento web

Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. Recuperado o x de x, de: endereço 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 publica- tion:					
ISBN of the publica- tion:			ISSN of the publication:		
Number of pages: Initial Page- Final page:			Year:		
c.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Ar- ticle:	Note:	Others:
Title of the publica- tion:					
ISBN of the publica- tion:			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 publica- tion:					
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 ✓)	Yes:	No:	Total Research Project Budget		
		Executed Research Project Budget			
VI. Certification					
Registered author's signature:					
<p>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.</p>					

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:

- a. Reproduction, transfer to digital systems and arrangement of the same on the internet.
- b. Its connection to any other support that the magazine put in place, providing the basis for a derived work, on printed or digital format.
- c. Public communication and dissemination by the means established by the magazine.
- d. Its translation into English, Portuguese and French, to be published in printed or digital form.
- e. 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>