

CRITERIOS

Revista de Investigación - Universidad Mariana

ISSN 0121-8670 ISSN Electrónico 2256-1161 / Vol. 20 No. 1 Enero - Diciembre 2013



Criteria

Criteria

Revista Criterios
Journal Criterios
Revista Criterios

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 20 No. 1
enero – diciembre 2013
ISSN: **0121-8670**
ISSN Electrónico: **2256-1161**

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:
Anual – Anual - Anual

Número de páginas - Number of pages - Número
de páginas: 300

Formato – Format - Formato:
16 cm x 24 cm

Tiraje – Printing - impressão:
250 ejemplares – 250 copies – 250 cópias

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

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

**Comité Editorial - Editorial Committee - Comitê
Editorial**

Maestrante **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 Rebellón**
Universidad del Valle, Colombia

**Comité Científico - Scientific Committee - Comitê
Científico**

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

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

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

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

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

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

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

Doctor **Juan Jorge Faundes 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 -
Comitê de Arbitragem**

Doctor **Carlos Jilmar Díaz Soler**
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Doctor **José Duván Marín Gallego**
Universidad Santo Tomás, Colombia

Doctora **Josefina Quintero Corzo**
Universidad de Caldas, Colombia

Doctor **William Mauricio González Velasco**
Universidad del Valle, Colombia

Magíster **Myriam Esther Ortiz Padilla**
Universidad Simón Bolívar, Colombia

Doctora **María Raquel Pulgarín Silva**
Universidad de Antioquia, Colombia

Doctora **Ana Patricia León Urquijo**
Universidad de Los Lagos, Chile

Doctora **Cruz Elda Macías Terán**
Universidad Autónoma de Baja California, México

Doctora **Graciela Uribe Álvarez**
Universidad del Quindío, Colombia

Doctora **Mirta Yolima Gutiérrez Ríos**
Universidad de La Salle, Colombia

Magíster **Carmen Elisa España Álava**
Fundación para la Educación y el Desarrollo Social (FES), Colombia

Doctor **Nelson Torres Vega**
Universidad de Nariño, Colombia

Doctora **Claudia Stella Jiménez Ramírez**
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Doctor **José Fernando López Quintero**
Escuela Colombiana de Carreras Industriales, Colombia

Doctor **Juan Carlos Echeverri Álvarez**
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Magíster **Bertha Marlene Velásquez Burgos**
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia

Doctor **Nelson Ernesto López Jiménez**
Universidad Surcolombiana, Colombia

Doctor **Jaime Álvaro Torres Mesías**
Universidad de Nariño, Colombia

Doctora **Ruth Marcela Del Campo Machado**
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Doctora **María Lillyam López de Parra**
Universidad de la Amazonía, Colombia

Magíster **Santiago María Bordamalo Echeverri**
Universidad Santo Tomás, Colombia

Magíster **Manuel Enrique Martínez Riascos**
Universidad de Nariño, Colombia

Doctora **Cecilia Rincón Berdugo**
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Magister **Marina Vela Escandón**
Universidad de la Amazonía, Florencia, 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–Translation - Tradução
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**
Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**
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

Depósito legal

Biblioteca Nacional de Colombia Grupos Procesos
Técnicos, Calle 24, No. 5 – 60 Santa Fe de Bogotá D. C.

Biblioteca Central Francisco de Paula Santander, Uni-
versidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria,
Carrera 45, No. 26 – 85 Santa Fe de Bogotá D. C.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso
de la República de Colombia, Dirección General
Administrativa, Carrera 6, No. 8 – 34 Santa Fe de
Bogotá D. C.

Biblioteca del Seminario Andrés Bello, Instituto
Caro y Cuervo, Calle 10 No. 4 – 69 Barrio La Can-
delaria y Hacienda Hierbabuena, Carretera Central
del Norte Km. 24 Santa Fe de Bogotá D. C.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez – Área Cul-
tural 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, Calle 18 Carrera 50, Ciudad Universitaria
Torobajo, San Juan de Pasto.

Las opiniones contenidas en los artículos de la *Re-
vista Criterios* no comprometen a la Editorial UNI-
MAR 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 direccio-
nes electrónicas: [http://www.umariana.edu.co/
ojs-editorial/index.php/criterios](http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios) y [http://www.uma-
riana.edu.co/RevistaCriterios/](http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/)

La *Revista Criterios* se encuentra indizada en: Base
Bibliográfica Nacional –Publindex de Colombia
(IBN), WorldCat Digital Collection Gateway, Matriz
de Información para el Análisis de Revistas (MIAR),
e-revistas Plataforma Open Access de Revistas
Científicas Electrónicas Españolas y Latinoameri-
canas; además, está adscrita a la Budapest Open
Access Initiative.

- 11 **Editorial**
Luis Alberto Montenegro Mora
- 19 **Estudio de caso como estrategia pedagógica en reeducación**
Gelber Yecid Roa Pinto
- 37 **Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto: conceptos y perspectivas teóricas**
Félix Armando Benavides, Carlos Américo Muñoz Urbano, Giovanni Muñoz Quiroga
- 53 **Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana**
Oscar Olmedo Valverde Riascos, Nancy Andrea Belalcázar Benavides, Carmen Alicia Mora
- 67 **Líderes estudiantiles mejorando la interacción escolar**
Luis Francisco Melo Rosero, Luis Hernán Miramag Chachinoy
- 81 **Mirada crítica del positivismo y su influencia en la educación colombiana actual**
Nelson Ricardo Zambrano Martínez
- 91 **Ciencias de la computación: ¿un reto para el pensamiento decolonial?**
Jesús Homero Insuasti Portilla
- 101 **La práctica docente y la realidad en el aula**
Cindy Vanessa Betancourth Naranjo
- 119 **Caracterización de los contextos en la investigación pedagógica y educativa en el municipio de Pasto**
Adriana Aguirre Ortega, Sonia Elena Mazuera Delgado, Bayardo Agustín Ortiz Ruiz
- 139 **El cuidado de sí: acontecimiento ético – estético en Séneca y Michel Foucault**
Sergio Antonio Padilla Padilla, Juan Pablo Arcos Villota, Alberto Vianey Trujillo Rodríguez
- 161 **Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula**
Blanca Magola Segovia de Ortiz, María Elena Salazar Parra, Nancy Del Socorro Eraso Melo
- 187 **Reflexión sobre los criterios metodológicos y pedagógicos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje: educación tradicional**
Bárbara Laid Ojeda Cortes, Ximena Alexandra Luna M.
- 203 **El juego como generador de aprendizaje en preescolar**
Edith Consuelo López Imbacuán, Adrián Delgado Sotelo

- 11 **Editorial**
Luis Alberto Montenegro Mora
- 19 **Case study as a teaching strategy in re-education**
Gelber Yecid Roa Pinto
- 37 **State of the art on educational and pedagogical re-
searches in three institutions of higher education
in Pasto: concepts and theoretical perspectives**
Félix Armando Benavides, Carlos Américo Muñoz Urbano,
Giovanny Muñoz Quiroga
- 53 **Educational planning and interaction practices of the
teachers at *Universidad Mariana***
Oscar Olmedo Valverde Riascos, Nancy Andrea Belalcázar
Benavides, Carmen Alicia Mora
- 67 **Student leaders improving school interaction**
Luis Francisco Melo Rosero, Luis Hernán Miramag Chachinoy
- 81 **A critical reflection of positivism and its influence on
current Colombian education**
Nelson Ricardo Zambrano Martínez
- 91 **Computer sciences: ¿a challenge for decolonial
thinking?**
Jesús Homero Insuasti Portilla
- 101 **Teaching practice and the reality in the classroom**
Cindy Vanessa Betancourth Naranjo
- 119 **Characterization of contexts in pedagogical and
educational research in San Juan de Pasto**
Adriana Aguirre Ortega, Sonia Elena Mazuera Delgado,
Bayardo Agustín Ortiz Ruiz
- 139 **Self-care: an ethical - aesthetic event in Seneca and
Michel Foucault**
Sergio Antonio Padilla Padilla, Juan Pablo Arcos Villota,
Alberto Vianey Trujillo Rodríguez
- 161 **Argumentative literacy and critical thinking in the
classroom**
Blanca Magola Segovia de Ortiz, María Elena Salazar Parra,
Nancy Del Socorro Eraso Melo
- 187 **Reflection on methodological and pedagogical criteria
in the learning process: traditional education**
Bárbara Laid Ojeda Cortes, Ximena Alexandra Luna M.
- 203 **Games as learning trigger in preschool education**
Edith Consuelo López Imbacuán, Adrián Delgado Sotelo

- 11 **Editorial**
Luis Alberto Montenegro Mora
- 19 **Estudo de caso como estratégia de ensino na reabilitação**
Gelber Yecid Roa Pinto
- 37 **Estado da arte nas pesquisas educacionais e pedagógicas em três instituições de ensino superior no município de Pasto: conceitos e perspectivas teóricas**
Félix Armando Benavides, Carlos Américo Muñoz Urbano, Giovanni Muñoz Quiroga
- 53 **Práticas de planejamento e interação de ensino dos professores da *Universidad Mariana***
Oscar Olmedo Valverde Riascos, Nancy Andrea Belalcázar Benavides, Carmen Alicia Mora
- 67 **Líderes estudantis melhorando a interação na escola**
Luis Francisco Melo Rosero, Luis Hernán Miramag Chachinoy
- 81 **Uma visão crítica do positivismo e sua influência sobre a educação colombiana atual**
Nelson Ricardo Zambrano Martínez
- 91 **Ciências da computação: ¿desafio para o pensamento decolonial?**
Jesús Homero Insuasti Portilla
- 101 **Prática pedagógica e a realidade na sala de aula**
Cindy Vanessa Betancourth Naranjo
- 119 **Caracterização dos contextos em investigação pedagógica e educacional na cidade de Pasto**
Adriana Aguirre Ortega, Sonia Elena Mazuera Delgado, Bayardo Agustín Ortiz Ruiz
- 139 **Autoatendimento: acontecimento ético - estético em Sêneca e Michel Foucault**
Sergio Antonio Padilla Padilla, Juan Pablo Arcos Villota, Alberto Vianey Trujillo Rodríguez
- 161 **Leitura e escritura argumentativa e pensamento crítico na sala de aula**
Blanca Magola Segovia de Ortiz, María Elena Salazar Parra, Nancy Del Socorro Eraso Melo
- 187 **Reflexão sobre os critérios metodológicos e pedagógicos presentes no processo de ensino-aprendizagem: o educação tradicional**
Bárbara Laid Ojeda Cortes, Ximena Alexandra Luna M.
- 203 **O jogo como um gerador de aprendizagem em educação pré-escolar**
Edith Consuelo López Imbacuán, Adrián Delgado Sotelo



Un nuevo comienzo para la *Revista Criterios**

Luis Alberto Montenegro Mora*

La nueva consigna de la *Revista Criterios* está orientada al mejoramiento permanente de la calidad científica y editorial, su visibilidad e impacto, requerimientos de validez tanto a nivel nacional como internacional, lo que permite establecer una serie de estrategias coherentes y pertinentes con las intenciones de posicionarse como una publicación con alto impacto. Si bien la revista se ha significado, ha transformado y revolucionado sus procesos y procedimientos para alcanzar la calidad deseada –a partir del número actual que se presenta en esta ocasión-, también se fundamenta en las nuevas iniciativas que se ha desarrollado por parte de la Universidad Mariana y la Editorial UNIMAR.

De esta manera, es destacable la participación de notables investigadores como autores e integrantes de los distintos comités que conforman la revista, y la calidad de los artículos publicados, los cuales hacen el primer número de esta renovada y transformada revista, que refleja la rigurosidad de los procesos y procedimientos editoriales propuestos en esta nueva etapa de publicaciones científicas en la Universidad Mariana y que son detalladamente explicados en la Guía para los autores de la Revista.

Con propósitos y metas claras, la *Revista Criterios* está desarrollando alianzas estratégicas con editores, autores, pares evaluadores, instituciones, centros de investigación nacionales e internacionales, con el fin de trabajar mancomunadamente por la generación del nuevo conocimiento, y su debida publicación en la revista, bajo los más altos y exigentes estándares de calidad, que no sólo permitan generar visibilidad del conocimiento, sino que además, sean un referente significativo del accionar de la ciencia, la tecnología y la innovación.

En cuanto a la calidad científica, este número de la revista ha optado por el incremento en el número y calidad de los artículos de investigación e innovación –tipología que anteriormente no consideraba la revista-; asimismo, por el uso de diferentes pares evaluadores –expertos en las áreas temáticas citadas en la publicación-. En lo relacionado con la calidad editorial, se incluye la leyenda bibliográfica en la

* Editorial

* Editor *Revista Criterios*

portada de la revista, se menciona la entidad editora, se presenta la correspondiente tabla de contenido, al igual que la leyenda bibliográfica al inicio de cada artículo, el resumen debidamente constituido y traducido al inglés y al portugués, las palabras clave en todos los artículos con sus respectivas traducciones, la totalidad de los datos de autores, las fechas de recepción y aceptación de los artículos; se menciona la forma de citar cada artículo, se presenta información para obtener y reproducir documentos publicados, se presenta índices periódicos por volumen. De acuerdo con la estabilidad, la revista con estas nuevas características y cambios sustantivos, empieza a cumplir con las condiciones de calidad para su pronta indexación e indicación, esperando acatar el tiempo requerido para su postulación ante los organismos encargados de dichos procesos; y por último, pero no menos importante, en lo referido a visibilidad, la revista actualmente comenzó a gestionarse a través del *Open Journal Systems (OJS)* <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios> y ha empezado sus respectivas gestiones para su inclusión en Bases Bibliográficas con Comité Científico de Selección (BBCS) aceptadas por el Servicio de Indexación como Sistemas de Indexación y Resumen (SIR).

Todos los avances y logros que se ha logrado en tan corto tiempo, son un reconocimiento al trabajo de este nuevo proyecto editorial, que han sido una realidad por el interés y esfuerzo de todos nuestros autores, pares evaluadores, integrantes de los diversos comités, lectores, directivas y docentes tanto de la Universidad Mariana como de prestigiosas y reconocidas instituciones del orden internacional como: Universidad Juárez del Estado de Durango (México), Universidad Autónoma de Baja California (México), Universidad de La Plata (Argentina), Universidad del Salvador (Argentina), Universidad de León (España), Universidad Católica de Temuco (Chile), Universidad de Los Lagos (Chile); y del orden nacional como: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad Pontificia Bolivariana, Fundación para la Investigación y el Desarrollo Educativo Empresarial, Universidad San Buenaventura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Santo Tomás, Universidad Simón Bolívar, Universidad del Quindío, Universidad de la Salle, Universidad de Nariño, Universidad Nacional de Colombia, Escuela Colombiana de Carreras Industriales, Universidad Sur-colombiana, Universidad de la Amazonía, entre otras.

Para finalizar, se invita a todas las comunidades académicas que desarrollan investigación, tanto en Colombia como en el exterior, a publicar sus contribuciones, especialmente artículos de investigación e innovación relacionados con las distintas áreas del conocimiento -puesto que el carácter multidisciplinar de la *Revista Criterios* así lo ha determinado-. Además, esperamos que el presente número de la revista sea de su agrado y que posibilite la creación de un nuevo conocimiento, el trabajo en redes de investigación, procesos de investigación colaborativos, entre otros.

A new beginning for *Revista Criterios**

Luis Alberto Montenegro Mora*

The new purpose of *Revista Criterios* is aimed at the continuous improvement of scientific and publisher quality, its visibility and impact, requirements of validity both nationally and internationally, allowing a set of coherent and relevant strategies with the intention of positioning itself as a publication with high impact. While the magazine has meaning, it has transformed and revolutionized its processes and procedures to achieve the desired quality -from the current number presented on this occasion-, also based on the new initiatives that have been developed by *Universidad Mariana* and Editorial UNIMAR.

In this way, it is noteworthy the participation of notable researchers as authors and members of the various committees who make up the magazine, and the quality of published articles, which are the first issue of this renovated and transformed magazine, reflecting the stringency of editorial processes and procedures proposed in this new stage of scientific publications in *Universidad Mariana*, same that are explained in detail in the Guide for Authors of the journal.

With clear goals and purposes, *Revista Criterios* is developing strategic alliances with publishers, authors, peer reviewers, institutions, national and international centers of research, in order to work together for the generation of new knowledge and its proper publication in the magazine, under the highest quality standards which not only would allow to generate visibility of knowledge, but also they are a significant referent of science, technology and innovation.

In terms of scientific quality, this issue of the magazine has chosen the increase in number and quality of research articles and innovation -type not previously considered in the magazine-; also, by using different reviewers -experts in those subject areas in the publication-. In relation to editorial quality, bibliographic legend is included on the cover of the magazine, the publisher is mentioned, the corresponding table of contents, as well as bibliographic legend at the beginning of each article, the summary duly constituted and translated into English and Portuguese, the keywords on all items with their respective translations, all the data authors, dates of receipt and acceptance of the items; it is mentioned the citation of each article, information to obtain and reproduce documents published and it is presented periodical indexes by volume. According to the stability, the magazine with these new features and substantive changes, begins to meet the quality requirements for prompt indexing, waiting for the time required to abide by its application to

* Editorial

* Editor *Revista Criterios*

the agencies responsible for these processes; and last but not least, with regard to visibility, the magazine began currently managing through the Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios> and has begun their respective efforts for inclusion in Bibliographic Databases with Scientific Selection Committee (BBCS) accepted as the Indexing Service Indexing and Summary Systems (SIR)

All progress and achievements achieved in such a short time, are a recognition of the work of this new publishing project, which have been a reality for the interest and effort of all our authors, peer reviewers, members of the various committees, readers, directives and teachers both *Universidad Mariana* as prestigious and recognized international institutions such as: *Universidad Juárez del Estado de Durango (México)*, *Universidad Autónoma de Baja California (México)*, *Universidad de La Plata (Argentina)*, *Universidad del Salvador (Argentina)*, *Universidad de León (España)*, *Universidad Católica de Temuco (Chile)*, *Universidad de Los Lagos (Chile)*; and at national level as: *Pontificia Universidad Javeriana*, *Universidad de Antioquia*, *Universidad del Valle*, *Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*, *Universidad Pontificia Bolivariana*, *Fundación para la Investigación y el Desarrollo Educativo Empresarial*, *Universidad San Buenaventura*, *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, *Universidad Santo Tomás*, *Universidad Simón Bolívar*, *Universidad del Quindío*, *Universidad de La Salle*, *Universidad de Nariño*, *Universidad Nacional de Colombia*, *Escuela Colombiana de Carreras Industriales*, *Universidad Sur-colombiana*, *Universidad de la Amazonía*, among others.

Finally, all academic communities that develop research, both in Colombia and abroad, are invited to publish their contributions, especially articles of research and innovation related to the different areas of knowledge, -since the multi-disciplinary nature of *Revista Criterios* agreed in that way. We also hope that this issue of the magazine will meet your expectations and that enables the creation of new knowledge, networking research, collaborative research processes, among others.

Um novo começo para a *Revista Criterios**

Luis Alberto Montenegro Mora*

O novo caminho da *Revista Criterios* é orientado ao melhoramento permanente da qualidade científica e editorial, sua visibilidade e o impacto, requerimentos de validade nacional e internacional, permitindo estabelecer um conjunto de estratégias coerentes e relevantes, com as intenções de se posicionar como uma publicação de alto impacto. Embora seja verdade a revista tem um significado, ela a transformou e a revolucionou seus processos e procedimentos para alcançar a qualidade desejada - a partir do número atual nesta ocasião-, também se fundamenta com base nas novas iniciativas que foram desenvolvidas pela *Universidad Mariana* e pela Editorial UNIMAR.

Assim, é de salientar a participação de pesquisadores notáveis como autores e membros das diversas comissões que compõem a revista, e a qualidade dos artigos publicados, que fazem a primeira edição desta revista renovada e transformada, refletindo o rigor dos processos e procedimentos editoriais propostos nesta nova etapa de publicações científicas na *Universidad Mariana* e que são explicados em detalhes no Guia para autores da revista.

Com metas e objetivos claros, a *Revista Criterios* está desenvolvendo alianças estratégicas com os editores, autores, revisores, instituições, centros de pesquisa nacionais e internacionais, a fim de trabalhar em conjunto para a geração de novos conhecimentos e sua devida publicação no revista, sob os mais altos e exigentes padrões de qualidade, que não só permitam gerar visibilidade do conhecimento, mas também que se torna em uma referência significativa da ciência, tecnologia e inovação.

Em termos de qualidade científica, esta edição da revista escolheu o aumento do número e da qualidade dos artigos de pesquisa e de inovação - tipologia não considerada anteriormente -; além disso, por meio de diferentes pares avaliadores, - especialistas nas áreas temáticas na publicação-. Em relação à qualidade editorial, a lenda bibliográfica está incluída na capa da revista, o editor é mencionado, a tabela correspondente de conteúdos, bem como a lenda bibliográfica no início de cada artigo, um resumo devidamente constituído e traduzido em Inglês e Português apresenta, as palavras-chave em todos os itens, com suas respectivas traduções, todos os dados dos autores, as datas de recebimento e aceitação dos itens; a citação de cada artigo é mencionada, a informação é apresentada para obter e reproduzir documentos publicados; índices periódicos são apresentados por volume. De acordo com a estabilidade, a revista com esses novos recursos e mudanças substantivas,

* Editorial

* Editor *Revista Criterios*

começa a atender os requisitos de qualidade para sua rápida indexação, esperando o tempo necessário para cumprir sua aplicação perante os órgãos responsáveis por esses processos; e por último, mas não menos importante, no que diz respeito à visibilidade, a revista começou atualmente a ser gerida pelo *Open Journal Systems (OJS)* <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, e começara seus esforços respectivos para inclusão em bancos de dados bibliográficos com o Comitê Científico de Seleção (BBCS) aceites pelo Serviço de Indexação e Resumo (SIR) como Sistemas de Indexação e Resumo.

Todo o progresso e realizações foram alcançados em tão pouco tempo, são um reconhecimento do trabalho deste novo projeto editorial, que tem sido uma realidade para o interesse e esforço de todos os nossos autores, revisores, membros dos vários comitês, leitores, diretivas e professores tanto da *Universidad Mariana* como de prestigiadas e reconhecidas instituições internacionais, tais como: *Universidad Juárez do Estado de Durango (México)*, *Universidad Autónoma de Baja California (México)*, *Universidad de La Plata (Argentina)*, *Universidad del Salvador (Argentina)*, *Universidad de León (España)*, *Universidad Católica de Temuco (Chile)*, *Universidad de Los Lagos (Chile)*; e de âmbito nacional como: *Pontificia Universidad Javeriana*, *Universidad de Antioquia*, *Universidad del Valle*, *Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*, *Universidad Pontificia Bolivariana*, *Fundación para la Investigación y el Desarrollo Educativo Empresarial*, *Universidad San Buenaventura*, *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, *Universidad Santo Tomás*, *Universidad Simón Bolívar*, *Universidad del Quindío*, *Universidad de la Salle*, *Universidad de Nariño*, *Universidad Nacional de Colombia*, *Escuela Colombiana de Carreras Industriales*, *Universidad Sur-colombiana*, *Universidad de la Amazonía*, entre outros.

Para concluir, todas as comunidades acadêmicas que desenvolvem pesquisas, tanto na Colômbia e no exterior, são convidadas para publicar suas contribuições, especialmente artigos de pesquisa e inovação relacionados com às diferentes áreas de conhecimento, -dada a natureza multi-disciplinar da *Revista Criterios*. Esperamos que esta edição da revista seja do seu agrado e que também permita a criação de novos conhecimentos, a pesquisa em rede, os processos de investigação em colaboração, entre outros.

Estudio de caso como estrategia pedagógica en reeducación*

Fecha de recepción:

27 de agosto de 2013

Fecha de aceptación:

13 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:

Roa, G. (2013). Estudio de caso como estrategia pedagógica en reeducación. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 19-36.

Gelber Yecid Roa Pinto*✉

Resumen

Este artículo se deriva de la investigación que tuvo como propósito el análisis y diseño de una estrategia pedagógica para el trabajo interdisciplinario en reeducación llamada “Estudio de caso”. El interés se centró en la interpretación y comprensión de la labor que realizan las diferentes disciplinas que intervienen en el proceso pedagógico de los jóvenes infractores de la ley. Se realizó una investigación acción con los equipos interdisciplinarios de un centro de reeducación. Por medio de los grupos focales, discusión y revisión de las bitácoras de empalme o diarios de campo, se describió y construyó los fundamentos de esta estrategia, así como la importancia, la necesidad, las características y el posible instrumento de aplicación que se utilizó para visualizarla, comprendiendo con ello las dinámicas de la información disciplinar y sus incidencias en los procesos pedagógicos del joven infractor y su familia.

En esta investigación se describió, analizó e interpretó la información en tres matrices: 1. Grupos focales de discusión. 2. Diarios de campo o bitácoras, y 3. Temas de interés versus categorías. En conclusión, se evidencia la necesidad de utilizar un instrumento que posibilite y re-formule los intereses comunes de los distintos profesionales, el joven y su familia; asimismo, la complejidad de sus procesos pedagógicos junto con los profesionales que los atienden cuando se agudiza una situación, de manera que se puede perder el rumbo y el horizonte. La investigación propuso que se implemente dicho instrumento y se solidifique la estrategia pedagógica del estudio de caso.

Palabras clave: estudio de caso, estrategia pedagógica, evaluación formativa, reeducación.

* Artículo de investigación e innovación.

✉ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciado en Pedagogía Reeducativa y Filosofía, Fundación Universitaria Luis Amigó; Consejero Terapéutico de la Comunidad Terapéutica San Gregorio, Cota, Cundinamarca, Colombia.
Correo electrónico: gelber.roa2@gmail.com

Case study as a teaching strategy in re-education

Abstract

This article stems from a research whose purpose was to analyze and to design a pedagogical strategy for interdisciplinary work in re-education, called "Case Study". Interest was focused on the interpretation and understanding of the work done by the different disciplines involved in the educational process of young offenders. An action-research with interdisciplinary teams of a rehabilitation center was performed. Through focus groups, discussion and review of connecting logs or daily field journals, foundations of this strategy, importance, necessity, features and possible implementation tools used to view it, were described and built, understanding in this way the dynamics of the discipline of information and its effects on learning processes of young offender and his family.

This research described, analyzed and interpreted the information in three matrices: 1. Focus group discussions. 2. Field diaries or blogs, and 3. Issues of interest versus categories. It is evident the need to use a tool that enables and re-formulates both the common interests of different professionals, young and his family, as the complexity of their pedagogical processes with the professionals who serve them when a situation can lose direction and sharpen the horizon. The research proposed the implementation of the instrument and the consolidation of the teaching strategy of the case study.

Key words: case study, pedagogical strategy, formative evaluation, re-education.

Estudo de caso como estratégia de ensino na reabilitação

Resumo

Este artigo resulta de uma investigação que teve como objetivo a análise e projeto de uma estratégia pedagógica para o trabalho interdisciplinar em reeducação chamado "Estudo de Caso". O interesse é focado na interpretação e compreensão do trabalho realizado pelas diferentes dis-

ciplinas envolvidas no processo educacional de jovens delinquentes. Foi realizada a pesquisa-ação com equipes interdisciplinares de um centro de reabilitação. Através de grupos de discussão, debate e análise dos blogs de conexão ou diários de campo, descreve-se e constroem-se tanto os fundamentos desta estratégia, a importância, necessidade, e características, bem os possíveis instrumentos de aplicação usados para visualizar, compreendendo assim, a disciplina dinâmica de informações e seus efeitos sobre os processos de jovem infrator e sua família.

Nesta pesquisa, a informação foi descrita, analisada e interpretada em três matrizes: 1. Grupos de discussão. 2. Blogs de conexão ou diários de campo, e 3. Temas versus categorias. Evidenciou-se a necessidade de usar uma ferramenta que permite e reformula os interesses comuns dos diferentes profissionais, o jovem e sua família, como a complexidade dos processos educativos com os profissionais que os atendem, quando a situação se agrava, de modo que se pode perder a direção e o horizonte. A pesquisa propôs a aplicação do instrumento e da consolidação da estratégia de ensino do estudo de caso.

Palavras chave: estudo de caso, estratégia de ensino, a avaliação formativa, reabilitação.

1. Introducción

La privación de la libertad en jóvenes como última instancia, nace ante la necesidad de restablecer los derechos, y hacerlos responsables de sus acciones y comportamientos cuando éstos van en contra de los principios fundamentales que defiende el Estado, siempre teniendo en cuenta la reparación a la víctima, justicia restaurativa, “expresiones como la especial referencia a la víctima, la reconciliación y la responsabilización” (Díaz, 2009. p. 230). En Estados como el colombiano se crean leyes que establecen un sistema de responsabilidad para adolescentes y, que responden como eco de los derechos humanos a nivel

latinoamericano y mundial, “los derechos tienen un carácter abierto y dinámico y se transforman de acuerdo con los problemas y necesidades de cada época histórica, de estos y de su percepción depende la formulación concreta de las demandas de la libertad de reconocimiento y de igualdad” (Ochoa, 2000, p. 125). Estas leyes se reglamentan para su implementación creando con ello sistemas de atención.

El sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia se caracteriza por ofrecer la oportunidad de resarcir el daño por medio de medidas pedagógicas, entre ellas, la privación de la libertad, que no se puede confundir con una pena, cas-

tigo o condena, sino por el contrario, se debe ver como una oportunidad.

En materia de responsabilidad penal para adolescentes tanto el proceso como las medidas que se tomen son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación (Procuraduría General de la Nación, 2006, p. 77).

Se busca en última instancia salvaguardar los principios fundamentales de vida y dignidad, privilegiando con ello la condición humana como joven o adolescente.

La oportunidad a la que se hizo referencia, es la posibilidad de encontrar un nuevo sentido y significado a la vida, comprendiendo que nada se encuentra determinado; por el contrario se es autor de la propia existencia. El proceso reeducativo atiende dicho ejercicio y consolida las potencialidades del joven, dinamizando desde adentro un cambio y transformación como humano y ciudadano, miembro de una sociedad con una contribución que ofrecer.

Los procesos reeducativos trabajan en la reconfiguración de los patrones y modelos de comportamiento; de igual forma, en la reestructuración de los sistemas de valores internalizados. Este trabajo se vincula y fundamenta en la dinámica de poderes implícitos o explícitos, ya sea por la intención o valoración que se le da a la población como sujetos segregados de un sistema,

o como seres humanos transformados en sujetos (Foucault, 1980). Por tanto, el sistema reconoce la necesidad de comprensión e interpretación de los distintos actores de poder, ejerciendo con él, el control y la verificación de los mismos.

Los centros de poder estatal poseen características claras, que al retomarlas, describen su quehacer y función; entre ellos, los centros que planean y establecen normas a la sociedad -gobierno de turno y legisladores-, aquellos que ejercen y hacen cumplir dichas normas y reglas con métodos coercitivos -militares, policía y grupos especializados de investigación, entre otros- y, aquellos que les ofrecen a los infractores de la norma entrar nuevamente en la sociedad -centros de reforma para menores de edad y penitenciarias para mayores de edad-; todos ellos ejercen un control social y consolidan el ejercicio de hacer al sujeto, sujeto de control y dependiente del otro, constreñido a su propia identidad, conciencia y autoconocimiento (Foucault, 1980).

La función resocializadora de los centros de reforma ofrece compromisos sociales en la búsqueda continua, dinámica y progresiva de internalización de nuevas realidades, de nuevos principios, propiciando la adquisición de conocimientos y persistiendo en la adecuación y transformación de un mundo distinto, rompiendo con los anteriormente construidos (Barreto, 1986).

La complejidad del ejercicio resocializador se centra en la multidi-

mensionalidad, que se debe abordar incidiendo directamente en el mundo internalizado (Barreto, 1986). La persona se concibe como un todo, compuesto por múltiples dimensiones como la social, cultural, humana, familiar, profesional, entre otras, todas ellas articuladas en el constructo interno y externo de la personalidad; por ello, la dificultad que connota tratar de socializar y mucho más resocializar a un sujeto, es hacer que adquiera normas, valores y el conocimiento de la sociedad y para la sociedad (Resnick, 1999).

El ambiente representa un aspecto fundamental en la afectación del mundo internalizado de valores, principios y reglas preestablecidas; con este aspecto se logra reducir de manera eficiente las resistencias que podría presentarse; de igual manera, se consolida la importancia del grupo y de los miembros de la comunidad, “la internalización de nuevas realidades, de otros nuevos conocimientos, se da mediante relaciones pedagógicas específicas caracterizadas por un ambiente familiar (amor, compañerismo, respeto, obediencia, etc.); en esta forma el individuo se identifica con este ambiente, facilitando así la internalización de conocimientos” (Barreto, 1986, p. 120).

El trabajo interdisciplinar se conjuga con el ambiente resocializador, creando herramientas y mecanismos necesarios para dicha tarea, los cuales son considerados como estrategias que permiten una labor confiable, efectiva y eficiente; estas estrategias son procedimientos específicos y acordados; buscan ejecutar una habilidad determinada

y con ella lograr los fines y metas programadas (Jones, Sullivan, Ogle & Carr, 1997).

Una estrategia articuladora y eficiente en la interacción de actores que participan en los procesos de reforma es el estudio de caso, que se define como: “Método para estudiar a fondo un único caso para que sirva de ilustración prototípica de un determinado problema que, de otro modo, no podría ser estudiado tan en profundidad” (León & Montero, 2003, p. 149).

El estudio de caso, entendido como estrategia pedagógica, consolida la manera más confiable, dinámica, objetiva y eficiente para trazar el rumbo de todo tratamiento, planear y encauzar los métodos más adecuados, y de esta forma, abordar las problemáticas que se puedan presentar.

Este abordaje pedagógico debe ser integral y estratégico; por ello se hace necesario que no sea un solo profesional aquel que trace dicho mapa de atención; por el contrario, el abordaje interdisciplinar y transdisciplinar cobra vigencia, y atiende directamente de manera profesional y humana cualquier tratamiento, “dado que -se afirma- nadie puede abarcar el amplio espectro de conocimientos que requieren estudios interdisciplinarios, la única forma de abordar tales estudios es a través de grupos de trabajo integrados por participantes de diversas disciplinas” (García, 2008, p. 92). Las disciplinas se complementan y dan pautas integrales de curación,

el trabajo conjunto ayuda a economizar recursos, tiempo y espacios que redundarán en el propósito general de intervenir y resocializar al sujeto.

El estudio de caso visto como estrategia pedagógica que responde directa, eficiente y eficazmente al abordaje integral e interdisciplinar de jóvenes infractores de la ley penal, fortalece los esfuerzos en la ardua tarea de corregir al ser humano y garantizar sus derechos, aun cuando éste se haya alejado de la sociedad y sus normas, “la percepción de la infancia como sujeto pleno de derechos constituye un proceso de carácter irreversible en el seno de la comunidad” (García, 1998, p. 93).

Para establecer la contribución que hace el estudio de caso en el abordaje interdisciplinar, fue necesario promover una visión integradora entre los distintos profesionales que intervienen; de igual manera, desarrollar parámetros de articulación que permitieron consolidar el trabajo reeducativo desde la teoría y la práctica, ofreciendo con ello procesos pedagógicos que benefician a los jóvenes infractores y sus familias. Reconocer el estudio de caso como una manera de acercarse a la realidad y su incidencia positiva en una población vulnerable como aquella privada de la libertad, garantiza sus derechos y potencializa los procesos pedagógicos tendientes a su formación y corrección.

2. Método

Esta investigación es de carácter cualitativo, producto de la investigación acción. Este tipo de investigación se entiende como “una

forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (Kemmis & McTaggart, 1988).

El carácter cualitativo no sólo propicia la estructura y planeación investigativa, sino que le da forma y contenido al interpretar la información de manera reflexiva, por tanto, dicho método transforma y diseña los resultados por medio de evidencias prácticas que afectan la realidad, y con ello, se construye procesos conscientes y humanos en la atención de jóvenes infractores de la ley penal, sus familias y la sociedad, que interactúen con ellos al ser transformados y transformadores de su propia existencia. “Pese a las apariencias, las personas no son pasivas: buscando el sentido de su vida y de los hechos, construyen el mundo a su manera, no de manera general, sino concretamente, en su medio donde construyen identidad; la interpretación es un proceso activo y dinámico” (Watzlawick, 1988).

2.1 Unidad de análisis

Fundamento y diseño del estudio de caso como estrategia pedagógica para el equipo interdisciplinar que atiende la población de adolescentes infractores en el centro de atención especializada. Tres equipos de seis profesionales cada uno, para un total de 18 profesionales,

todos ellos vinculados laboralmente al Instituto de Formación Juvenil Santo Ángel, administrado por los Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores, supervisado y financiado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

2.2 Unidad de trabajo

Se conforma la unidad de trabajo con la presencia de seis profesionales fijos, entre ellos: trabajador social, psicólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo reeducador, médico y/o enfermero e instructor técnico-académico; algunos profesionales opcionales, como el psiquiatra y/o abogado. De igual manera, hacen parte del trabajo la familia del joven infractor y el mismo joven infractor. Se tomaron tres equipos interdisciplinarios que atendieron a jóvenes adultos-hombres, que oscilan entre 18 y 21 años, jóvenes adolescentes-hombres entre 15 y 17 años, y mujeres adolescentes-adultas entre 15 y 21 años.

Para efectos de la presente investigación, se concretaron seis temas en los cuales giró la discusión: 1. La necesidad del trabajo interdisciplinar. 2. La importancia del estudio de caso en centros de reforma. 3. Características de la población. 4. Características del estudio de caso. 5. La evaluación en los procesos. 6. Las observaciones generales a tener en cuenta. Además, de tres categorías interpretativas: 1. Estrategia pedagógica y reforma: entendida como el método e instrumento utilizado para alcanzar los objetivos

propuestos en los procesos reeducativos o de reforma, garantizando con ello resultados óptimos y confiables en el ejercicio resocializador. 2. El ambiente y contexto en torno a la infracción: se refiere a los aspectos más representativos que definen, describen, significan y dan sentido al proceso pedagógico reeducativo. 3. El papel de la evaluación y su incidencia en los procesos reeducativos: representa la necesidad del acompañamiento gradual y progresivo de los profesionales, familia y joven en el proceso reeducativo, incidencias e intereses que solidifican y garantizan claramente un nuevo proyecto de vida.

2.3 Técnicas de recolección

Revisión documental de los libros de empalmes, equipos técnicos o diarios de campo, e implementación de tres grupos focales de discusión con guía preparatoria y guía de ejecución. En el procedimiento a seguir para tal fin, se llevaron a cabo cuatro pasos:

1. Autorización por parte del Instituto de Formación Juvenil Santo Ángel para el desarrollo de la investigación.
2. Consentimiento por parte de los profesionales que componen los equipos interdisciplinarios, de los jóvenes y familias invitados.
3. Recolección de información:
 - Revisión documental de los libros de empalme o equipo técnico de las secciones ma-

yores, adolescentes y niñas, por un espacio de tres meses. Cabe anotar que el empalme se realizó cada ocho días.

- Grupos focales de discusión, con guía de preparación y guía de ejecución, conformados por seis profesionales fijos y dos opcionales, lo mismo que un representante de las familias y otro de los jóvenes internos.
4. Categorización y análisis de información: realizada por medio de un proceso de triangulación y convergencia entre revisión documental y grupos de discusión.

Asimismo, el procedimiento de categorización por medio del análisis de contenidos, utilizando el instrumento denominado matrices de categorías, “las matrices de categorías son instrumentos que permiten, organizar, clasificar, y categorizar la información obtenida mediante la revisión de uno o varios documentos” (Hurtado, 2010, p. 858).

3. Resultados

El interés de esta investigación se centró en establecer al estudio de caso como una estrategia pedagógica que contribuya en el ejercicio interdisciplinar para procesos de reforma o reeducativos; la información se recolectó por medio de bitácoras de empalme o equipo técnico y, los grupos focales de discusión de los equipos interdisciplinarios.

Se realizó la sistematización de toda la información recolectada en la revisión previa de los documentos antes mencionados, que permitieron construir tres matrices descriptivas de análisis y comprensión:

1. Matriz uno: Grupos Focales de Discusión

En esta matriz se evidencia seis temas en torno a los que gira la discusión dada y presentada por los grupos focales:

- a. La necesidad del trabajo interdisciplinar: se ofrece una panorámica general sobre la necesidad de trabajar desde y con la interdisciplinariedad; el ejercicio mancomunado de profesionales es indispensable para la ejecución concreta, eficiente y eficaz de los procesos pedagógicos integrales; la integralidad se da con el interés y compromiso de todos los profesionales e incluso la participación primordial del joven infractor y su familia en dicho proceso. Observar la interdisciplinariedad es considerar y tener en cuenta las distintas, múltiples y complejas problemáticas que traen consigo los jóvenes infractores.
- b. La importancia del estudio de caso en centros de reforma: el estudio de caso es el pretexto del trabajo interdisciplinar, en él se concentran los esfuerzos intencionados y prácticos de un tratamien-

to pedagógico reeducativo; la unificación de las intervenciones y la comprensión del joven desde todas sus dimensiones valida de manera eficiente el proceso pedagógico, afianzando y consolidando una estrategia que propende por el trabajo en equipo y la combinación de criterios.

- c. Características de la población los jóvenes y sus familias son una población muy compleja, cambiante y dinámica, poseen grandes especificidades que marcan a la institución, sociedad y cultura en la que se mueven; la diversidad de problemáticas condicionan las intervenciones y enmarcan progresivamente los niveles de comunicación que pueden aparecer, la infracción de la que son responsables limita a los jóvenes, tiende a estigmatizarlos y promueve la reincidencia en dichas conductas, al igual que la presión de los pares.
- d. Características del estudio de caso: se establecen características especiales para el estudio de caso en centros de reforma, se enriquecen aspectos ya existentes pero se hace énfasis en la esencia, necesidad y sentir de una población compleja y diferente. Se hace hincapié en características como: condiciones personales, familiares, sociales, legales, antecedentes, habili-

dades, destrezas, debilidades, entre otras.

- e. La evaluación en los procesos: este aspecto se presenta de manera transversal en todo el proceso pedagógico; de igual forma, es una característica necesaria en el plan de atención; constituye un elemento regulador y práctico para constatar el crecimiento, desarrollo y progreso de dichos planes; también, ofrece parámetros de seguimiento y análisis en la realización de los diferentes informes hechos por los profesionales.
 - f. Observaciones generales a tener en cuenta: se hace necesario establecer observaciones generales que, según el caso, permiten un trabajo eficiente y unificado en el abordaje de los distintos casos; de igual forma, se instauran claridades y explicaciones que redundan en la implementación de planes de atención eficientes.
2. Matriz dos: Diarios de Campo o Bitácoras

En esta matriz se identifica y concretiza categorías y subcategorías de análisis que focalizan la información en pro de su comprensión y entendimiento. Se destacan tres categorías que condensan de manera clara la información:

- a. El ambiente y contexto en torno a la infracción: fundamenta los espacios físi-

- cos y psíquicos en los que se desarrollan los procesos pedagógicos reeducativos, le aporta la importancia que merece comprender el ambiente y el contexto, que permite una intervención y estudio eficiente obteniendo buenos resultados en el seguimiento y mejora continua a nivel personal, familiar y social por parte del joven infractor. Le proporciona conciencia y sentido de realidad al infractor, frente a su responsabilidad y búsqueda de cambio. Se construye articulando tres subcategorías como: la descripción personal, descripción familiar y descripción legal.
- b. Estrategias pedagógicas: se consideran como aquellas técnicas que desarrollan y practican todas las disciplinas sin distinción, y que contribuyen directamente a la formación y reeducación de los jóvenes infractores y sus familias, como por ejemplo, los coloquios, grupos de crecimiento personal, grupos terapéuticos, grupos de encuentro, especiales y mixtos, seminarios, diarios terapéuticos, seguimientos, roles, etapas, privilegios, ayudas pedagógicas, técnicas, terapéuticas, académicas, entre otras. Esta categoría se estructura con base en tres subcategorías llamadas: motivantes de la infracción, descripción de la personalidad, descripción del ambiente familiar.
 - c. El papel de la evaluación e incidencia en el proceso: la evaluación representa una parte fundamental en el proceso reeducativo; sobre ella se construye las perspectivas de cambio y transformación del joven infractor y su familia; permite constatar el impacto de las intervenciones y el mismo proceso en la vida cotidiana del joven y su familia. Esta categoría se desarrolla sobre cinco subcategorías denominadas: auto-reflexión, reflexión familiar, reflexión del equipo interdisciplinar, planificación y sugerencias para el proceso.
3. Matriz tres: Temas de Interés vs. Categorías
- En esta matriz se destacan los aspectos de comprensión que resultan de la confrontación de la información de la matriz uno y la matriz dos, todo ello, respondiendo a un ejercicio de articulación y focalización de la información, sin restarle importancia a las matrices antes mencionadas. Se hace hincapié en seis puntos característicos y representativos:
- a. La necesidad del trabajo unificado de un equipo interdisciplinar que tenga en cuenta el contexto y ambiente en el que se desarrolla el programa reeducativo, estableciendo las estrategias

e intervenciones adecuadas para consolidar los procesos pedagógicos, integrales y precisos, que además utilicen y se adapten a un seguimiento y evaluación constante, y que permita el desarrollo progresivo de los proyectos y planes de tratamiento, al igual que la eficacia de las intervenciones aplicadas a los jóvenes infractores y sus familias.

- b. El estudio de caso consolida de manera eficiente la comprensión y acercamiento a los contextos y ambientes reeducativos, lo mismo que se convierte en una estrategia completa para el abordaje integral del joven infractor y su familia, evaluando y especificando las necesidades de cada caso, su análisis y posterior intervención.
- c. Las características de la población se destacan bajo la óptica de su contexto y su ambiente; sólo las estrategias adecuadas podrán incidir positivamente en la realidad de cada joven infractor y su familia; no todo le sirve a todos. Su seguimiento y evaluación son personales, según la capacidad, los procesos personales y grupales de cada cual.
- d. Las características del estudio de caso se establecen en el ambiente reeducativo; no sirve un estudio psi-

cológico, antropológico o legal por separado; sólo la unificación y articulación de dicho estudio con aspectos de importancia concretiza a la población, ambiente e institución; las estrategias que se contempla serán las indicadas según necesidades y razones suficientes; su evaluación se traza en la pertinencia del estudio y su calidad multidisciplinar.

- e. La evaluación y seguimiento se encuentra en gran parte del ambiente y contexto reeducativo, sea ésta consciente o inconsciente; su participación en el proceso reeducativo es completa, tanto así, que toda estrategia implementada se evalúa.
- f. Las observaciones generales se establecen como una ruta general que deben tener en cuenta todos los actores, en todo el contexto y en todas las estrategias implementadas, siendo por tanto necesario evaluarlas constantemente.

Del análisis y procesamiento de la información, se traslada a la verificación y constatación de tres tipos de relaciones, que ayudan de manera contundente a la comprensión y acercamiento oportuno de la realidad investigada, entre las cuales se manifiestan las de identificación, inclusión y correspondencia; “en caso del análisis de información verbal, el procesamiento implica buscar

relaciones entre contenidos o categorías y atribuirles significado (...). Sin embargo, existen diversos tipos de relación como: identificación, inclusión, contingencia, correspondencia, oposición, secuencialidad, causalidad, entre otras” (Hurtado, 2010, p. 341).

Las relaciones de identificación fundamentan y acentúan la necesidad del trabajo interdisciplinar, no como ruedas sueltas sino como engranajes de una misma máquina o sistema, resaltando la importancia evidente de atender a cada joven como caso especial, único, irrepetible y diferencial; sus características son propias y constituyen la identidad; por ello ha de considerarse las condiciones sociales y contextuales de cada caso, asignándole trabajos, ejercicios e intervenciones adecuadas según las problemáticas específicas detectadas; el equipo que atiende asume el seguimiento, evaluación y consideraciones generales de tratamiento como una carta de navegación que permitirá el abordaje eficiente y eficaz de los distintos profesionales, todo ello, por medio de un estudio de caso.

Las relaciones de inclusión resaltan por medio de su contenido, aspectos formales claros que constituyen la esencia del estudio de caso en centro de reforma y con jóvenes infractores y sus familias; en primer lugar se evidencia la insistencia de reconocer los contextos y ambientes reeducativos como elementos indispensables en la comprensión de los jóvenes y sus complejas formas de

convivencia, relación y afectación del entorno; en segundo lugar, aparece la gran variedad de estrategias pedagógicas, técnicas, métodos e instrumentos utilizados por parte del equipo interdisciplinario para el abordaje de las problemáticas, todos ellos focalizados en los intereses particulares de atención; y en tercer lugar, el papel fundamental que constituye la evaluación en los procesos pedagógicos reeducativos. La evaluación transversaliza el medio formativo y lo complementa con la reflexión constante del joven, de la familia, del equipo interdisciplinario, de la sociedad por medio de los jueces, y en fin, de todos aquellos que entran en contacto con el proceso.

Las relaciones de correspondencia resaltan la corresponsabilidad que poseen la familia, la sociedad y el Estado en la implementación y la ejecución adecuada de los procesos pedagógicos en los jóvenes infractores; de igual forma, la responsabilidad compartida que asumen los diferentes profesionales encargados de la intervención y atención de los jóvenes en proceso, y la necesidad imperiosa de implementar estrategias que conduzcan a la resocialización por medio del trabajo conjunto como es el caso del estudio de caso.

4. Discusión

Una sanción pedagógica como la que impone el Juez especializado en infancia y adolescencia al joven infractor de la ley, del tipo restaurativo o reparador, comprende factores como: la responsabilidad de quien

cometió la falta, la motivación del daño, contexto en el que se desarrolla el hecho y el reconocimiento de la víctima como parte fundamental de dicha sanción. Lina Díaz (2009) señala algunas de estas características de la siguiente forma:

Un modelo reparador que dentro del contexto de justicia restaurativa expuesto pretende tomar en cuenta los siguientes aspectos en el sistema de justicia juvenil: 1) Los motivos desencadenantes de la infracción y el daño cometido; 2) la reducción de las posibilidades de reincidencia mediante la responsabilización del menor; y 3) la incorporación de los intereses de la víctima y la comunidad, como afectados por la violación de la norma (p. 235).

Como lo contempla la ley, comprometen al Estado, la sociedad, la familia y al joven a responsabilizarse de sus acciones u omisiones; la responsabilidad ahora es compartida y con ella también las consecuencias que se podría acarrear.

El Estado colombiano ha optado por brindar procesos pedagógicos especializados, contratando entes privados que realicen dicha tarea; se les confía a particulares idóneos y con estricta supervisión un servicio de calidad, originando procesos pedagógicos claros, eficientes y eficaces.

Dentro de las particularidades de los procesos pedagógicos reeducativos o de reforma existe variedad de modelos; la presente investigación se fundamentó e implementó en el modelo pedagógico amigoniano*, en el que se contempla la necesidad

imperante de la interlocución constante de las diferentes disciplinas encargadas de planificar, asignar y evaluar los procesos reeducativos, entre ellas la psicología, el trabajo social, la pedagogía reeducativa, terapia ocupacional, personal del área de salud, jurista y psiquiatría según el caso.

La pedagogía reeducativa como fundamento del sistema pedagógico amigoniano edifica los procesos por medio de la utilización de multiplicidad de técnicas, estrategias y métodos, siempre y cuando éstos promocionen la vida, la dignidad y fortalezcan el criterio, la moral y la conciencia.

La pedagogía reeducativa tiene en su haber una historia muy interesante y atractiva. Su primera forma de operar sistemáticamente consistió en un empeño por humanizar los procedimientos carcelarios, en una época en la que se daba casi por descontado que no valía la pena o no daba resultado pensar en la enmienda del delincuente, ya fuera éste, adolescente, joven o adulto (López, 1999, p. 32).

La pedagogía reeducativa es netamente humanista; constata el valor de la persona, en este caso la del joven infractor y su familia; propicia su transformación desde la libertad y la decisión interior; nunca se obliga a cambiar; sólo se acom-

* El Sistema pedagógico amigoniano fue creado por la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos, en donde se dispone de mecanismos y métodos prácticos, científicos y experimentales para lograr conseguir la corrección y enmienda del joven infractor; por medio de estas se desarrolla la misión y apostolado de la educación correccional.

pañía y ofrece las alternativas adecuadas para orientar y garantizar el seguimiento; se cree en el joven como el principal autor y artífice del cambio; se responsabiliza a la familia y sociedad con ejercicios concretos y prácticos de crecimiento y desarrollo, siempre con un sentido amplio de la realidad, del contexto y de la cultura.

Al interior de las instituciones de reforma, la pedagogía reeducativa utiliza y complementa su trabajo por medio de la pedagogía de la presencia; se ocupa de fortalecer los compromisos de acompañamiento, responsabilidad y servicio cercano al que lo necesita, solidifica el quehacer institucional con la reafirmación de la figura de autoridad por medio de la autogobernabilidad moral y de la presencialidad.

El servicio que el educador ejecuta, en la división del trabajo en equipo, representa apenas el campo de acción, pero no es la principal razón de su presencia junto al educando. La razón fundamental será siempre la liberación del joven y ésta es una exigencia que se sitúa más allá de todas las rutinas, a pesar de que no deje de pasar por ellas (Romero, Calderón & León, 2010, p. 23).

Estar presente indica ser consciente de las acciones y comportamientos que se hace; todos los profesionales responsables de la resocialización de jóvenes que han infringido la ley, se comprometen a estar siempre presentes, nunca ausentes, siempre a ser conscientes de las intervenciones, tareas y ejercicios que buscan la atención

adecuada y de calidad para esta población.

Estrategias como el estudio de caso ayudan de manera eficiente en la atención y abordaje de las diferentes problemáticas detectadas, analizadas y comprendidas por los profesionales; con ella se concede un rumbo claro, seguro y específico que acrecentará los resultados y disminuirá los esfuerzos; se trabaja en equipo con responsabilidad y no de manera individual.

El ejercicio pedagógico trasciende del acompañamiento a la planeación y ejecución del plan de tratamiento, buscando la liberación y emancipación del joven y su familia de las esclavitudes que los atan a la delincuencia, consumo de sustancias psicoactivas, dinero fácil, pertenencia a bandas criminales, de sicariato y muchas otras, “se tiene por objeto liberar al joven de sus propias deficiencias y errores, alcanzarle la libertad en medio de sus límites y circunstancias de vida” (González, 2004 p. 221).

El estudio de caso como estrategia pedagógica toma cuerpo por medio de un instrumento denominado guía para la implementación del estudio de caso en centros o instituciones de reforma para jóvenes infractores de la ley, propiciando con ello el sentido práctico que toda investigación acción debe tener.

Tabla 1. *Guía de aplicación.*

Aspecto	Descripción
Datos personales	Deben aparecer los datos del joven o adolescente de manera específica y completa: nombre, edad, género, apodo, rasgos faciales y corporales, descendencia, procedencia, marcas en el cuerpo (tatuajes), pertenencia a algún grupo, creencia o religión, tendencia sexual, nivel de estudio.
Datos familiares	Nombre de los padres o personas representativas en la vida, acudientes, procedencia, ocupación, nivel de estudio, creencia, estado socioeconómico, pareja, hijos, personas a cargo.
Datos legales	Delito, estado del proceso, medida, tiempo de sanción, tiempo en la institución, número de procesos y estado de los mismos, reincidencia.
Descripción del motivo de la infracción	Se precisa los motivos o detonantes que llevaron al joven a cometer el delito, historia de vida, condiciones familiares, adicciones, etc. De igual manera, las habilidades, destrezas y oportunidades que posea (preferiblemente de esta actividad se encargará el pedagogo).
Descripción de la personalidad	Se analiza y estipula la personalidad del joven tendiente a la construcción de rasgos patógenos (se encargará el psicólogo).
Descripción familiar	Se especifica todo antecedente familiar que redonde o explique la conducta inadecuada del joven, teniendo presente su historia de vida (se encargará el trabajador social).
Espacio de auto-reflexión	Se le da el espacio al joven para que él mismo dé su punto de vista y análisis sobre el por qué cometió la conducta inadecuada.
Espacio de reflexión familiar	Se da el espacio para que la familia complemente y analice la situación del por qué se cometió la conducta inadecuada.

Espacio de interpretación y análisis	En torno al caso, el equipo interdisciplinario transveraliza la información y establece puntos comunes de tratamiento, seguimiento e intervención al joven y familia.
Sistematización	Se establece el plan de tratamiento e intervención a seguir y las fechas de seguimiento para próximas revisiones al mismo.

En la búsqueda constante del conocimiento y de la fundamentación de una misión como la reeducación de jóvenes infractores de la ley, se deja la puerta abierta en la posible implementación y seguimiento de los estudios de caso, previstos como estrategia pedagógica contextualizada a dicha población y tendiente a su atención integral, específica y diferenciada.

Por tanto, el estudio de caso ostenta la capacidad invariable de permitir una reflexión pedagógica constante en el trabajo reeducativo, ofrece alternativas reales y permanentes al sistema de resocialización fortaleciendo los procesos pedagógicos y transformando las sanciones judiciales en instrumentos de liberación, formación y consolidación del proyecto de vida. Factores como la interacción de los diversos profesionales, del joven infractor y su familia, de los funcionarios públicos en representación del Estado, el diálogo y la reflexión constante de las sanciones impuestas, las condiciones institucionales y los ambientes pedagógicos terapéuticos, y la humanización del internamiento en centro especiali-

zado, impulsan al estudio de caso como estrategia pedagógica transformante y transformadora de la realidad social, personal y familiar del joven infractor, respondiendo con ello a la finalidad de la ley de infancia y adolescencia, al estar comprometida por la juventud.

De igual forma, queda pendiente el crecimiento y desarrollo de nuevas técnicas, su fundamentación y sistematización, como también la profundización en aquellas que, existiendo, no poseen una estructura clara y contextual, procurando la construcción de procesos pedagógicos que sigan contribuyendo en el abordaje de las problemáticas de los jóvenes infractores, y continuar así la transformación y el cambio de las sociedades.

5. Conclusiones

Las leyes y normas relacionadas con los jóvenes infractores promueven una atención especializada que da cuenta de procesos pedagógicos eficientes y necesarios que respondan al contexto, a la sociedad y a la cultura. En Colombia estas normas se cumplen, sin embargo, aún fal-

tan condiciones políticas que fortalezcan los avances y el desarrollo continuo de dicho tema.

Promover una visión pedagógica fundamentada en pedagogías como la social, la crítica y la reeducativa, estructuran estrategias como el estudio de caso, la cual busca encaminar y direccionar la corresponsabilidad de todos los actores, entre ellos, el joven, la familia, la sociedad y el Estado, verificando que donde confluyen dichas responsabilidades es en el equipo interdisciplinario que, como una orquesta organizada y al unísono, distribuye según el caso las garantías, respuestas y alternativas.

El ejercicio responsable del poder desarrolla parámetros claros de articulación en las decisiones, el tiempo, las alternativas e intervenciones, todas ellas vistas y planificadas por el equipo interdisciplinario, buscando siempre la formación, crecimiento y desarrollo del joven y su familia sin permitir injusticias y degrado de los diferentes derechos.

El estudio de caso contribuye efectivamente como estrategia pedagógica en la articulación del proceso reeducativo, en la unificación de criterios de intervención al joven infractor y en el acercamiento de las diferentes disciplinas; es vista como una necesidad de vital importancia, siempre y cuando posea características especiales, haga seguimiento evaluativo al mismo proceso, busque la organización y fortalezca el impacto positivo y transformante de los procesos y sanciones pedagógicas.

Aportes como la participación activa del joven infractor y la familia en el abordaje y elaboración de su plan de atención e intervención pedagógica, la consolidación del proceso pedagógico desde la corresponsabilidad de los diferentes actores que intervienen, la implementación de un seguimiento y evaluación constante del proceso donde se redirija los esfuerzos y corrija errores del mismo, el incremento de la capacidad de comprensión de la realidad, el trabajo en equipo y la apuesta por hacer cada vez más humanas las sanciones pedagógicas impuestas, representan sólo algunas de las contribuciones que realiza el estudio de caso en el ámbito reeducativo.

Es necesario desarrollar la estrategia pedagógica del estudio de caso en centros de reforma, y constatar la importancia y vitalidad que dicha estrategia aporta a los procesos. Se deja la puerta abierta a su diseño, aplicación, validación y seguimiento, augurando desde ya excelentes resultados.

Referencias Bibliográficas

- Barreto, M. (1986). *Socialización y educación en la libertad*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: USTA.
- Díaz, L. (2009). *Derecho Penal Para Menores. Un estudio comparado del derecho penal juvenil en Colombia y España*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Temis S.A.
- Jones, B., Sullivan, A., Ogle, D. & Carr, E. (1997). *Estrategias para enseñar a Aprender* (2da. Ed.). Argentina: Editorial Aique S.A.

- Foucault, M. (1980). *Sujeto y Poder*. Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale. Chile: Editorial Logos.
- García, E. (1998). *Derecho de la Infancia – adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Colombia: Editor UNICEF.
- García, R. (2008). *Sistemas Complejos. Filosofía de la ciencia*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- González, F. (2004). *Diccionario de la pedagogía amigoniana*. Madrid, España: Terciarios Capuchinos.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Quirón Ediciones.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Romero, S., Calderón, J. & León, O. (2010). *Aproximaciones de los Referentes Teóricos y Conceptuales que Fundamentan la propuesta Pedagógica Amigoniana*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos.
- León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en psicología y educación* (3ra. Ed.). Madrid: Mc Graw Hill.
- López, M. (1999). *Grandes ejes de la pedagogía reeducativa*. Colombia: Cátedra Luis Amigó.
- Ochoa, M. (2000). Jóvenes en conflicto con la ley y la intervención institucional en el marco de los derechos humanos. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*. (3), 124- 139.
- Procuraduría General de la Nación. (2006). *Código de infancia y adolescencia. Ley 1098 de noviembre 8 de 2006. Concordado*. Bogotá: Instituto de Estudios del Ministerio Público.
- Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Argentina: AIQUE.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité: propos sur le constructivisme*. Paris: Seuil. Traducción: Deslauriers, Jean Pierre. (2004). *Investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Papiro.

Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto: conceptos y perspectivas teóricas*

Fecha de recepción:

10 de septiembre de 2013

Fecha de aceptación:

11 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:

Benavides, F., Muñoz, C. & Muñoz, G. (2013). Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto: conceptos y perspectivas teóricas. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 37 - 51.

* Artículo de investigación e innovación.

*☒ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: felix6904@hotmail.com

** Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: caramerico80@hotmail.com

*** Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Nariño; Docente Secretaría de Educación Departamental de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: gimuqui@gmail.com

Félix Armando Benavides*✉
Carlos Américo Muñoz Urbano**
Giovanny Muñoz Quiroga***

Resumen

Por medio del proceso de investigación fueron identificadas las perspectivas teóricas relacionadas con las áreas del conocimiento de Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Religiosa, Ética y Valores, Ciencias Sociales y Geografía; de igual manera, fueron descritos los principales conceptos referidos a Formación Humana, presentes en los trabajos de grado realizados en los últimos cinco años por estudiantes y docentes de los programas de pregrado y posgrado de la Universidad Mariana, Universidad de Nariño y la Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti.

Metodológicamente la investigación se orientó mediante el paradigma cualitativo con enfoque histórico hermenéutico, y empleando concretamente, el tipo de investigación documental de análisis de contenido, con la aplicación del método inductivo basado en recurrencias articuladas por etapas, apoyadas en el procedimiento de análisis de datos denominado “destilar información”, que como guía metodológica, permite llegar sistemáticamente a una categorización de calidad y a partir de ahí, generar teoría para interpretarla posteriormente.

La relevancia social de este estudio radica en la elaboración de un estado del arte en el que se evidencia la situación actual de la investigación educativa y pedagógica en la ciudad de Pasto; asimismo, se constituye en una práctica herramienta informativa que puede ser empleada para profundizar en nuevas investigaciones, además de contribuir

al fortalecimiento académico de las instituciones de educación superior y de sus respectivas unidades de educación.

Palabras clave: áreas del conocimiento, conceptos y perspectivas teóricas, estado del arte, formación humana, investigación educativa y pedagógica.

State of the art on educational and pedagogical researches in three institutions of higher education in San Juan de Pasto: concepts and theoretical perspectives

Abstract

Through the research process, theoretical perspectives related knowledge areas were identified: Spanish Language, Science and Environmental Education, Religious Education, Ethics and Values, Social Sciences and Geography. Similarly, the main concepts related to Human Formation were described, present in the work of graduate studies in the past five years by students and teachers of undergraduate and graduate programs, from *Universidad Mariana*, *Universidad de Nariño*, and *Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti*.

Methodologically the research focused on the qualitative paradigm, with hermeneutical historical approach, by using specifically the type of research documentary content analysis, by applying the inductive method based on recurrences articulated by stages, supported by the data analysis procedure called “distilling information”, which as a methodological guide, allows systematically reach a quality categorization and from there, generate theory to interpret afterwards.

The social relevance of this study lies in the development of a state of the art which shows the current status of educational and teaching research in Pasto; at the same time, it constitutes a practical information tool that can be used to delve into new research, and contribute to strengthening academic higher education institutions and their respective education units.

Key words: areas of knowledge, concepts and theoretical perspectives, state of the art, human formation, educational and pedagogical research.

Estado da arte nas pesquisas educacionais e pedagógicas em três instituições de ensino superior no município de Pasto: conceitos e perspectivas teóricas

Resumo

Através do processo de investigação, foram identificadas as perspectivas teóricas relacionadas com as áreas de conhecimento: Língua espanhola, Ciência e Educação ambiental, Educação Religiosa, Ética e Valores, Ciências Sociais e Geografia. Da mesma forma foram descritos os principais conceitos relacionados à formação humana, presentes no trabalho de pós-graduação nos últimos cinco anos por alunos e professores de cursos de graduação e pós-graduação, da *Universidad Mariana*, *Universidad de Nariño*, e *Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores Maria Goretti*.

Metodologicamente, a investigação centrou-se no paradigma qualitativo, com abordagem histórica hermenêutica, utilizando especificamente o tipo de pesquisa documental de análise de conteúdo, através da aplicação do método indutivo baseado em recorrências articuladas por etapas, apoiadas pelo procedimento de análise de dados chamado “destilação de informação”, que como um guia metodológico, permite atingir sistematicamente uma categorização de qualidade e de lá, gerar teoria para interpretar depois.

A relevância social deste estudo reside no desenvolvimento de um estado da arte que mostra o estado atual da pesquisa em educação e ensino em Pasto e, ao mesmo tempo, constitui uma ferramenta de informação prática que pode ser usada para aprofundar novas pesquisas, e contribuir para o fortalecimento acadêmico das instituições de ensino superior e de suas unidades de ensino respectivas.

Palavras chave: áreas de conhecimento, conceitos e perspectivas teóricas, o estado da arte, formação humana, investigação pedagógica e educativa.

1. Introducción

Los resultados del estudio que se presenta en este artículo, hacen parte de una investigación -macro proyecto- denominada: “Estado del arte sobre la investigación educativa y pedagógica en el departamento de Nariño”; el análisis y consolidación de la información fue asumido por un grupo de estudiantes de la segunda cohorte de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana, quienes después de una revisión de setenta y cuatro (74) trabajos de grado, asumieron uno de los objetivos específicos del macro proyecto, que consistía en analizar los principales conceptos y perspectivas teóricas de las áreas del conocimiento y formación humana.

Cabe señalar, que antes de presentar los resultados del estudio, es importante que el lector reconozca un aporte parafraseado del Magíster Luis Alberto Martínez (2010), quien al respecto opina que un estado del arte pretende recuperar reflexivamente las distintas lecturas que se han producido sobre un determinado aspecto de la realidad social, para avanzar en la comprensión del complejo entramado de conocimientos y que desde posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas intenta dar cuenta del hecho social particular del estudio.

De forma similar, es válido citar los aportes que al respecto realizan Quintero y Ruiz, quienes afirman que el “estado del arte, tradicionalmente se ha concebido como una

revisión documental, encaminada a presentar los problemas teóricos y empíricos más representativos de un objeto de estudio” (2004, p. 56); para este caso, dicho objeto de estudio es la investigación pedagógica y educativa en el municipio de Pasto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se focalizó el estudio en la identificación de los principales conceptos y perspectivas teóricas presentes en los trabajos de grado analizados, referidos a las áreas del conocimiento de Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Religiosa, Ética y Valores, Ciencias Sociales y Geografía, así como también, a describir los principales conceptos presentes en la categoría de Formación Humana; en consecuencia, fue necesario comprender la significación de las perspectivas epistemológicas como una “forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos y las perspectivas teóricas, posturas filosóficas que subyacen a una metodología” (Rojas, 2009, p. 9), contenidas en los trabajos de investigación que hacen parte del inventario de las facultades de educación de la Universidad Mariana, Universidad de Nariño y de la Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (I.U. CESMAG).

El proceso investigativo comenzó su desarrollo, partiendo del hecho de que los diversos trabajos de grado entregados por los estudiantes de pregrado y posgrado reposan en las bases de datos de las universidades y, que debido a la falta de sistematización y de acceso a la in-

formación, se reduce su consulta individual, implicando que la mayoría de trabajos queden en letra muerta, sin permitir su profundización, confrontación y lo que es más importante, la creación de nuevo conocimiento, razón por la que se constató la necesidad de un trabajo de consulta e indagación sistemática de estas tareas, con el propósito de elaborar un estado del arte del conocimiento, que ha sido acumulado por estos programas de formación, en lo relacionado con la investigación educativa y pedagógica.

Por otra parte, es preciso identificar que pese a la limitación de la literatura en torno a estados del arte, se localizó como referentes del estudio los siguientes trabajos: “Estado del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia 1989-1999” (compilada por Henao y Castro en el 2001), “La investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado del arte” (Martínez & Vargas, 2002), “Estado del arte de las investigaciones sobre didácticas para la formación de competencias comunicativas en Facultades de Educación de Universidades de Bogotá, en el período 2000 y 2005” (Arias, 2007), “La motivación y su papel en la lectura y la escritura universitaria” (grupo GLOTTA, 2007), “Concepciones sobre Ciencias Naturales y Educación Ambiental de profesores y estudiantes en el nivel de educación básica de Instituciones Educativas oficiales del departamento de Nariño” (Barrios, 2009).

2. Metodología

El grupo de investigación se apoyó en aspectos conceptuales y procedimentales basados en el paradigma cualitativo, por cuanto se pretendió encontrar el sentido de las investigaciones efectuadas en el campo de la educación y la pedagogía en el municipio de Pasto. Para el logro de lo anterior, desde este paradigma, Hoyos (2000), expone que: “La comprensión de sentido, lejos de ser un dato más, consiste en la interpretación, a manera de síntesis reconstructiva que permite una elaboración teórica clara y global de mayor complejidad (p. 49)”, asimismo, se empleó el enfoque histórico hermenéutico de tipo documental de análisis de contenido, ya que la información requerida estaba contenida en los informes de investigación correspondientes a los estudios seleccionados, la cual debía ser interpretada.

Cabe señalar que el análisis de contenido, tuvo la aplicación del método inductivo basado en recurrencias articuladas por etapas, apoyadas en el procedimiento de análisis de datos denominado “destilar información” -propuesto por Vásquez (2006)-, que como guía metodológica permite, sistemáticamente, avanzar en todas las etapas hasta llegar a una categorización de calidad y, a partir de ahí, generar teoría para que posteriormente sea interpretada. Es así como, destilar la información es un procedimiento que se compone de nueve pasos que permiten el análisis ordenado de la

misma, pasando de la clasificación y codificación, hasta la organización de campos categoriales, con la posibilidad de la teorización sobre el tema investigado.

Después de haber delimitado el campo de estudio se procedió a realizar la revisión documental, destacando los datos y aspectos más relevantes contenidos en los informes de investigación. Para el desarrollo óptimo del proceso investigativo se utilizó fichas y formatos previamente diseñados, denominados Resúmenes Analíticos de Estudio (R.A.E.), donde se realizó el vaciado de la información y se la clasificó por categorías. Posteriormente, se procedió a la “identificación de recurrencias”, a partir de la categoría Conceptos y perspectivas teóricas; el objetivo fue encontrar las palabras claves, aquellas que se repiten en los R.A.E. de los diferentes trabajos de investigación, sin desligarse de la categoría y sin perder de vista el problema, el objetivo general y los objetivos específicos.

Acto seguido, se pasó a la “determinación de predicados”, a partir de las recurrencias seleccionadas en el paso anterior, donde se realizó una lectura de las subcategorías asignadas, para presentar oraciones con sentido completo que sean recurrentes y pertinentes, de forma horizontal y vertical, sin perder la esencia de la información suministrada; luego, se procedió a la “construcción de los descriptores”, definidos como la descripción de frases de manera sintética y que

tienen relación con las situaciones con las que están asociadas las recurrencias -predicados-; consecuentemente, se construyeron las “mezclas”, donde se agruparon los descriptores por rasgos semánticos comunes; justamente ahí se asociaron los principales hallazgos y se les designó un nombre de acuerdo con su jerarquización desde su pertinencia y relevancia; de lo anterior, se originaron los “campos semánticos”, donde se elaboró un diagrama referencial acorde a la jerarquización de las mezclas, para finalizar con la construcción de los “campos categoriales”, conformados por una estructura lógica que a través de la compilación de las categorías y su clasificación, permitieron la organización vertical y horizontal de los principales conceptos que se obtuvo en las mezclas y, que posibilitaron la interpretación de la información.

3. Resultados

Consecuentemente con la metodología planteada y después de haber realizado el análisis de la información mediante el procedimiento de “destilación de información”, se expone la interpretación de la información resultante, enfatizando que del proceso de construcción del campo categorial se logró su jerarquización en orden de importancia; así pues, se evidenció que del total de trabajos analizados -setenta y cuatro (74)-, se destaca en primer lugar de importancia el área de Lengua Castellana, seguido por las Ciencias Naturales y Educación

Ambiental, Educación Religiosa, Ética y Valores, Geografía y, por último, lo correspondiente a la categoría de Formación Humana. Lo anterior, tiene explicación en el hecho de que en la muestra seleccionada, la mayor parte de los trabajos corresponde a la Universidad de Nariño, que cuenta con la Facultad de Educación, donde se ofrece los dos programas que presentan la mayor cantidad de trabajos investigativos.

Se pudo establecer que las áreas del conocimiento mencionadas anteriormente presentan dos grandes divisiones: la primera la conforman los referentes epistemológicos, filosóficos, sociológicos, legales y psicológico-cognitivos, enfatizando los principales hallazgos en relación con los autores más destacados y los conceptos encontrados en los estudios analizados. La segunda división hace alusión a las implicaciones y enseñanza de las ciencias, donde se estableció la relación que tienen la didáctica y la pedagogía respecto al análisis categorial, teniendo en cuenta los objetivos del estudio.

Para continuar con el proceso interpretativo y de acuerdo con los objetivos planteados, se identificaron los principales conceptos y perspectivas teóricas presentes en los trabajos de investigación analizados, en relación con la concepción de las áreas del conocimiento, empezando con el área de Lengua Castellana, y así sucesivamente en el orden de jerarquización que presenta el campo semántico.

Al respecto, el análisis categorial del área de Lengua Castellana -teniendo como base los trabajos de grado analizados-, permitió determinar las perspectivas teóricas presentes en los trabajos de grado objeto de estudio; en primer lugar, se abordó el campo de la lingüística y sus niveles de análisis como la semántica, morfología, sintaxis, fonética y semiótica, el cual define las diferentes disciplinas que ayudan a estudiar y comprender la lengua; además, se determinó la importancia del innatismo de Noam Chomsky (1965) y de las disciplinas como la sicolingüística y la psicolingüística. Desde este punto de partida, se pudo constatar que el lenguaje, la comunicación y el pensamiento, son exclusivos del ser humano; asimismo, se identificó que la tendencia en este referente, apunta a desarrollar la competencia comunicativa en todos los niveles de enseñanza de la lengua.

En segundo lugar, es preciso señalar que todo sistema educativo presenta una serie de lineamientos que permiten orientar el quehacer educativo y pedagógico en las instituciones educativas; es así que para esta área del conocimiento, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998c) establece unos estándares básicos de competencias como son: la producción textual, comprensión e interpretación textual, medios y ética de la comunicación, y desarrollo del pensamiento; al respecto, en la compilación de la información obtenida, se pudo evidenciar el aporte de Delia Lerner, quien resalta la importancia de

la lectura y la escritura en el aula, de la misma manera que Cassany (2006), quien realiza su aporte en lo que respecta a la comunicación lingüística; igualmente, se identificaron los aportes epistemológicos que soportan la parte teórica de los lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana, así: fundamentos del lenguaje (Alfonso Reyes), manejo del lenguaje (Juan José Arreola) y espíritu crítico en la escuela (Ernesto Sábato).

Ahora bien, con respecto al desarrollo del pensamiento a través del tiempo, el análisis de información posibilitó establecer marcadas corrientes y teorías que han permitido el desarrollo de las ciencias del lenguaje y su evolución; de esta manera, se presenta los aportes de Vygotsky (1991) y su teoría del lenguaje y sociedad, la concepción conductista de Skinner (citado por Campitelli, 2010) -la cual consagra en líneas generales que a un estímulo le sigue una respuesta-, el constructivismo de Piaget (citado por Castorina, et al., 1996), quien afirma que el conocimiento se construye a través de unas etapas de desarrollo; y por último, se evidenció los aportes del aprendizaje significativo de Ausubel, quien hace una crítica a la educación tradicional y sostiene que el conocimiento se da por descubrimiento. Desde estas perspectivas se encontró que varios estudios analizados parten de estrategias motivadoras para el desarrollo de la lectura y la escritura; además, se tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes y la

construcción del conocimiento de acuerdo con los niveles de desarrollo de los educandos.

En su nivel de análisis, esta área del conocimiento menciona las implicaciones pedagógicas y didácticas que están presentes en los trabajos objeto de estudio; al respecto, la reflexión que se hace al contrastar la teoría y la práctica permitió inferir que los profesionales de esta área manejan unos conocimientos específicos al igual que unos saberes pedagógicos, que son propios de su disciplina y que les permiten la construcción de nuevos saberes, la reflexión sobre la práctica, y la investigación de aspectos propios de esta disciplina.

Continuando con el análisis de la estructura categorial por áreas del conocimiento, se identificaron los principales conceptos y perspectivas teóricas del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, donde se evidencia que la base de los referentes teóricos presentes en los trabajos investigativos fueron los lineamientos curriculares, la Constitución Política de Colombia y la Ley General de la Educación, donde toma importancia el estudio del área desde una formación integral del ser humano; de la misma manera, se destaca la importancia de la epistemología al servicio de la didáctica en las Ciencias Naturales, lo que permite entender la ciencia más que como un producto acabado; es decir, como el resultado de un proceso de construcción social.

En ese orden de ideas, en los trabajos referidos al área de Ciencias

Naturales y Educación Ambiental se enmarca la importancia de lo propuesto por Husserl (citado por Fernández, 1997) en su teoría del “mundo de la vida”, donde cualquier sistema de valores éticos o estéticos, se refieren, directa o indirectamente, al mundo de la vida en cuyo centro está la persona humana, de ahí la importancia de trabajar esta área desde una visión integral, donde además, se estudie las interrelaciones del ser humano con el medio ambiente, la sociedad y con los diversos procesos físicos, químicos y biológicos.

Asimismo, esta área de conocimiento, se apoya en teorías como la propuesta por Karl Popper (citado por Unda, 2003), en donde se presenta una nueva concepción de la ciencia y la metodología, conocida como “falsacionismo”, que sustenta la lógica de descubrimiento científico, donde la ciencia avanza mediante la falsación de hipótesis en búsqueda de la verdad; también se encuentran los aportes de Thomas Kuhn (citado por Caldero, 2006), quien sostiene que la ciencia se caracteriza más por los paradigmas que emplean los científicos que por los métodos de investigación. De la misma manera, se identificó el aporte de Imre Lakatos (1993) quien ha marcado una vía para la construcción científica de la teoría de la educación.

Además, se identificó en los trabajos de grado analizados el referente sociológico, donde el currículo se apoya en disciplinas científicas como la Biología, Química y Física;

también se comprobó la importancia de la formación en valores desde esta área. Como complemento, hacen parte de este referente, la dimensión ambiental, que de acuerdo con la información contenida en las investigaciones, tienen marcada importancia la cultura ambiental y la conciencia ambiental, y desde ahí, se desprende todas las problemáticas y temáticas ambientales.

Para finalizar con los referentes del área de Ciencias Naturales, es preciso mencionar que las teorías psicocognitivas presentan el soporte para que desde aquí se proyecte el reconocimiento del aprendizaje por descubrimiento propuesto por Bruner (citado por Vega, 2011), donde el aprendizaje debe alejarse de la simple memorización mecánica y avanzar hacia la conducción del educando en cuanto a la resolución de problemas; asimismo, el aprendizaje significativo de David Ausubel, quien plantea que el individuo incorpora a su estructura cognitiva nuevas informaciones que alimentan la información que ya posee, facilitando el aprendizaje.

Como parte final de la presentación de los resultados obtenidos en el análisis de esta área del conocimiento, se identificó que los objetivos propuestos están enmarcados en desarrollar el dominio de los conocimientos, capacidad de análisis y razonamiento, aplicación de leyes, teorías y modelos científicos para la solución de problemas del entorno, formar en el uso de estrategias metodológicas para la inves-

tigación pedagógica, el estudio, análisis, apropiación, profundización y aplicación de conceptos.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos del análisis de la información referida al área de Educación Religiosa, donde su enseñanza, es asumida más por la obligatoriedad que determinan las normas, que por iniciativa de la mayoría de las instituciones; se excluye de esta aseveración las instituciones de carácter religioso. Lo enunciado anteriormente se pudo identificar, puesto que en los trabajos investigativos se da prioridad al referente normativo (Ley 133 de 1994, Decreto 4500 de 2006, expedido por la Presidencia de la República de Colombia), donde se estipula la obligatoriedad religiosa, la idoneidad docente y la libertad religiosa y de cultos.

Aún más, para esta área, el referente eclesiástico define gran parte del contenido curricular, dando prioridad al concepto de trascendencia y espiritualidad; asimismo, se identificó la relación que tiene la Iglesia en los procesos de enseñanza, enfatizando la crisis existente entre escuela y religión a partir de la modernidad, confesionalidad, laicidad y espiritualidad. Otro aporte encontrado es el hecho religioso en la educación escolar que enfoca el “saber” en todas sus dimensiones: cultural, social, teológica, histórica, confesional, considerando como una necesidad antropológica y social, porque en él está el fundamento de las distintas cosmovisiones, las respuestas a los interrogantes, límites de la existencia, la justifica-

ción de muchas de las conductas humanas y por supuesto, la clave hermenéutica de la vida social, cultural y artística.

En lo que corresponde al área de Educación Ética y Valores, en los dos trabajos de grado existentes se evidencia que los propósitos del área están encaminados a contribuir al conocimiento y a la adopción de hábitos y actitudes constructivas por parte de los estudiantes, así como facilitar la adquisición de una cultura de calidad que les permita integrarse positivamente a la vida productiva, contribuyendo a la formación integral, asumida como la incorporación de aspectos morales y valorativos, además de los contenidos intelectuales. De la misma manera, se plantea como objetivos trabajar en el aula los conceptos de autonomía, autorrealización y el fortalecimiento de los valores.

En esta área se puede concluir que es importante para la enseñanza el abordaje de la interdisciplinariedad, concebida como la integración de esta asignatura con otras áreas del conocimiento, para crear canales de comunicación entre todos los actores de la comunidad educativa; además, se reconoció como de gran valor, el soporte que le dan los lineamientos curriculares al desarrollo del área.

Finalizando el análisis categorial en lo correspondiente a las áreas del conocimiento, es preciso abordar el área de Ciencias Sociales, específicamente, la asignatura de Geografía; al respecto, en los trabajos de

grado analizados, se identificó que en las prácticas tradicionales en la enseñanza de la Geografía, presentan lo espacial como un banco de datos geográficos sin ninguna implicación con lo social o la realidad misma de los estudiantes, quienes perciben esta disciplina como una asignatura más -y sobre todo tediosa- de su plan de estudios, lo que lleva a reflexionar y replantear los contenidos curriculares que sirvan a la formación integral de los estudiantes, especialmente de los geógrafos. Así lo afirma Manuel Correia (1994): “La inexistencia de las relaciones sociedad – naturaleza estática dificulta que se pueda establecer en forma precisa la definición y objeto de la Geografía como ciencia; de allí que hayan tantas divergencias entre geógrafos al tratar de precisar ese objeto y su definición”, por lo tanto, la relación hombre-naturaleza sobrepasa la simple teoría y se convierte en una realidad, que permite dimensionar cómo se preocupa el ser humano por transformar su medio ambiente a través del constructo social en el que está inmerso.

Respecto de esta asignatura en los trabajos de grado analizados, se reconoce los aportes de teóricos como Horacio Capel (1981), con el pensamiento teórico contemporáneo de la Geografía; Milton Santos, con grandes aportes sobre la naturaleza y el espacio; Paul Claval (1974) con investigaciones sobre la evolución de la Geografía humana, y Peter Hagget, Richard Chorley y David Harvey, quienes contribuyen

al desarrollo de la Geografía moderna en la línea de los modelos socioeconómicos y el urbanismo; estas perspectivas toman gran relevancia porque permiten darle a la Geografía un énfasis más humano que físico.

El trabajo investigativo planteó dentro de sus objetivos el “describir los conceptos que sobre formación humana están presentes en los trabajos de grado objeto de estudio”; en este campo se pudo evidenciar que se realizaron trabajos encaminados al desarrollo de la integridad humana como perspectiva educativa en la formación del ser humano.

Los conceptos fundamentales que orientan el trabajo de investigación en la categoría de formación humana giran en torno a dos grandes ejes que son: población vulnerable y educación inclusiva, y todos los procesos que desencadenan estos dos fenómenos sociales, exigiendo el fortalecimiento desde todas las áreas del conocimiento a la formación integral como parte fundamental de la formación del ser humano. En los trabajos de grado analizados se enfatiza en la vulnerabilidad de las personas a riesgos sociales, ya que los riesgos físicos son asumidos desde la asignatura de Geografía; por consiguiente, es importante tener en cuenta, al abordar la vulnerabilidad, el concepto de Privación Sociocultural definido como una carencia o falta del contacto social necesario para generar, entre otras cosas, mecanismos de aprendizaje, dado que este proceso está ligado de manera considerable

con la capacidad de socialización del ser humano, ya que se dice que el aprendizaje es un proceso social (Martin, 2010).

Es preciso decir que para esta categoría, fue necesario contemplar los conceptos sobre patrones de crianza, permitiendo establecer que el ser humano debe adquirir autonomía, solidaridad, autoestima, creatividad, entre otros; además, forman parte de su desarrollo las prácticas de crianza, que pertenecen a las relaciones familiares donde se resalta el papel de los padres en la formación de los hijos; los padres generalmente tienen una noción espontánea sobre la crianza e incluso formulan teorías sobre la mejor manera de realizar esta labor.

Es fundamental discernir los diferentes patrones de crianza; al respecto, Clerici y García (2013) sostienen que la relación existente entre el modo en que las personas se perciben y valoran y, las características de la interacción con los otros significativos, resulta evidente en la literatura científica. Sin embargo, son escasas y relativamente recientes las investigaciones que indagan sobre la relación entre el autoconcepto y las pautas de crianza; esta relación implica identificar diferentes perspectivas que a lo largo de la historia reciente se dedican en la comprensión del complejo entramado que sustenta el comportamiento humano; es así por ejemplo, que nacen ciencias como la psicología, sociología, antropología, entre otras, que estudian al ser humano en todas sus dimensiones. Al des-

cribir los anteriores conceptos, se desprende una serie de dificultades por las que tienen que pasar los seres humanos y, de acuerdo con los trabajos de grado que se refieren a estas temáticas, se pudo identificar como principales conceptos los asociados a: trabajo y explotación infantil, desplazamiento forzado, abuso sexual, riesgos psicosociales, adolescencia, entre otros.

4. Conclusiones

El acercamiento al estudio de las perspectivas teóricas evidenciadas en trabajos de grado en los niveles de pregrado, posgrado de las facultades de educación en el municipio de Pasto, permitió identificar que la educación está conformada por una serie de variables, entre las que se encuentran las áreas del conocimiento, disciplinas, corrientes del pensamiento y teorías, entre otras, que permiten entender y comprender cómo se encuentra la investigación en estos temas. Si bien las teorías que las sustentan son variadas y complejas, coinciden al establecer que aún en la actualidad, los referentes teóricos que se maneja y se pone en práctica, en líneas generales, son: el conductista, constructivista, humanista y sociocognitivo.

Al contar con los referentes teóricos necesarios para el desarrollo de la investigación, el grupo de trabajo se relacionó a profundidad con el objeto de estudio en el macroproyecto, lo que conllevó a comprender la situación actual de la educación y la pedagogía en el municipio de Pasto, desde el análisis de las

perspectivas teóricas y los principales conceptos, que serán de valioso soporte teórico para la continuidad del estado del arte en la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales de la Universidad Mariana.

En el área de Lengua Castellana se concluye que son innumerables las perspectivas teóricas y los autores que reflexionan sobre el tema. Por lo tanto, se hace necesario la unificación de criterios que consoliden un campus del saber, y que a la vez, permitan definir realmente cómo orientar el proceso de enseñanza aprendizaje del mismo en los diferentes niveles educativos.

El área de Ciencias Naturales apoya su accionar en la búsqueda constante de la formación integral, asimismo, en teorías que se han mantenido vigentes a través de los tiempos, entre las que se destaca: la falsedad de hipótesis en busca de la verdad propuesta por Popper y el “mundo de la vida” propuesto por Edmund Husserl. De igual manera, es relevante la perspectiva de la implementación de los conocimientos previos que el niño trae a la escuela, para que mediante un proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos, se aleje de la simple memorización de conceptos y avance a la formulación de interrogantes en la búsqueda del saber, lo que contribuye a la solución de problemas, produciéndose un aprendizaje significativo y por descubrimiento.

Para esta área se puede concluir, que los objetivos que orientan el área de Ciencias Naturales y Educa-

ción Ambiental, están enmarcados en el desarrollo del dominio de los conocimientos, la capacidad de análisis y razonamiento al aplicar leyes, teorías y modelos científicos para la solución de problemas del entorno, puesto que ésta debe ser capaz de desarrollar la curiosidad y el interés natural de los niños por los seres y objetos que lo rodean y, por los fenómenos que observan en él.

En el área de Educación Religiosa, según los hallazgos presentes en las perspectivas teóricas, demuestran que no tiene gran abordaje y estudio en el campo regional; en consecuencia, no se presentan líneas de investigación establecidas. Sin embargo, los trabajos de investigación en religión están orientados a la fe, dedicando su interés a procesos que tienden al desarrollo de la espiritualidad, la comprensión y la interpretación; de manera similar, están centrados en la juventud y análisis de la relación antropológica con Dios y la relación política entre iglesia y educación.

Los diferentes autores que sirven de soporte teórico para el estudio de la Geografía coinciden en afirmar que es una ciencia que estudia la relación del hombre con la naturaleza y la organización del espacio geográfico, razón por la que, en los estudios se enfatizó en los riesgos naturales susceptibles de presentarse en el contexto local, y que desde una cultura del riesgo, se debe tener en cuenta la vulnerabilidad humana.

Lo concerniente a formación humana evidenció la existencia de varie-

dad de conceptos, cuya perspectiva en el campo del aprendizaje es intensificar en el entendimiento de las etapas del desarrollo humano, para comprender los procesos formativos de construcción del conocimiento, así como también, se debe reconocer los procesos de adaptación al contexto, no limitándose únicamente al ser biológico, sino trascender al ser social.

Referencias Bibliográficas

- Arias, C. (2007). Estado del arte de las investigaciones sobre didácticas para la formación de competencias comunicativas en Facultades de Educación de Universidades de Bogotá, en el período 2000 y 2005. Conferencias presentada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Abril 26 y 27. Universidad Sergio Arboleda. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Barrios, A. (2009). Concepciones sobre Ciencias Naturales y Educación Ambiental de profesores y estudiantes en el nivel de educación básica de instituciones educativas oficiales del Departamento de Nariño, *Rhec*, 12(12), 249-272.
- Caldero, G. (2006). Thomas Kuhn (1922-1997). Recuperado de http://filosofia.idoneos.com/index.php/Filosofia_de_la_ciencia/Thomas_Khun
- Campitelli, G. (2010). El conductismo de Skinner. Recuperado de <http://www.slidshare.net/ROSHAUN/elconductismo-skinner>
- Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea, una introducción a la Geografía*. Barcelona, España: Barcanova.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Castorina, J. et al. (1996). *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Claval, P. (1974). *Evolución de la geografía humana*. Editorial: Oikos – tou.
- Clerici, G. & García, M. (2013). Auto concepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Aproximaciones teóricas. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100065
- Correia, M. (1994). La Geografía y la sociedad. En *Naturaleza y las sociedades de hoy; una lectura geográfica*. Brasil: Sao Paulo.
- Fernández, S. (1997). Fenomenología de Husserl: Aprender a ver. Recuperado de <http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/gargola/1997/sergio.htm>
- Grupo GLOTTA. (2007). *La motivación y su papel en la lectura y la escritura universitaria*. Ibagué, Colombia: Universidad de Ibagué.
- Henoa, M. & Castro, J. (2001). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: ICFES, COLCIENCIAS, SOCOLPE.

- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para Investigación documental*. Colombia: Señal Editora.
- Lakatos, I. (1993). *La metodología de los Programas de investigación científica*. Madrid, España: Alianza.
- Martin, Z. (2010). Principios de Currículum. Recuperado de <http://curriculumucro1.blogspot.com/2010/08/deprivacion-sociocultural.html>.
- Martínez, E. & Vargas, M. (2002). *La investigación sobre la educación superior en Colombia, un estado del arte*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: ICFCES.
- Martínez, L. (2010). ¿Qué significa construir un estado del arte desde una perspectiva hermenéutica? *Revista Criterios*, (8), 13-20.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998a). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- _____. (1998b). *Educación ética y valores humanos. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- _____. (1998c). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- _____. (1998d). *Lineamientos Curriculares Área de Ética y Valores*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/boletin6e.htm>
- Piaget, J., Chomsky, N. & Putman, H. (1983). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Presidencia de la República de Colombia. (2006). Decreto No. 4500. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Quintero, M. & Ruiz, A. (2004). *¿Qué significa investigar en educación?* Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Distrital.
- Rojas, A. (2009). *Perspectivas teóricas y epistemológicas en la investigación cualitativa, dimensión educativa*. Colombia.
- Unda, E. (2003). Karl Popper y el Falsacionismo. Recuperado de <http://www.tauzero.org/2003/12/karlpopper-y-el-falsacionismo/>
- Vásquez, F. (2006). *Guía para la presentación de anteproyectos de investigación. Maestría en Docencia*: Universidad de la Salle.
- Vega, A. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/sisari/aprendizajepor-descubrimiento-8736312>
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pléyade.

Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana*

Fecha de recepción:

27 de agosto de 2013

Fecha de aceptación:

4 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Valverde, O., Belalcázar, N. & Mora, C. (2013). Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 53 - 66.

♦ Artículo de investigación e innovación.

* Doctor en Educación, Universidad de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, España; Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Computación para la Docencia; Licenciado en Educación con Énfasis en Matemáticas, Universidad Mariana; Economista, Universidad de Nariño; Decano Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: osvalverde@hotmail.com

** Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Universidad de Nariño; Trabajadora Social, Universidad Mariana; Directora Programa de Trabajo Social, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: nbelalcazar@umariana.edu.co

*** Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Trabajadora Social, Universidad Mariana, Docente Programa de Trabajo Social, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: camora2011@gmail.com

Oscar Olmedo Valverde Riascos*
Nancy Andrea Belalcázar Benavides**
Carmen Alicia Mora***✉

Resumen

El objetivo de esta investigación fue la caracterización de las prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana, para lo cual fue necesario describir sus concepciones, develar su contribución e identificar su relación. La metodología estuvo orientada por el paradigma cualitativo, un tipo de investigación exploratorio-descriptivo y un método basado en grupos focales. Las estrategias utilizadas para la recolección de la información fueron la entrevista a través de los grupos focales y la observación no participante; también se optó por un muestreo intencionado del que hicieron parte profesores noveles y expertos; y para el análisis se contempló el uso de matrices, taxonomías y gráficos.

Como resultado principal se obtuvo que el pensamiento del profesor es dirigido por las prácticas de planificación, puesto que éstas fortalecen los niveles de exigencia, creatividad, trabajo y reflexión. Por otro lado, los factores claves para hacer efectiva la interacción son los académicos y los socioafectivos que se ven reflejados en el aula. A partir de estos hallazgos fueron planteadas alternativas para fortalecer el Plan de Cualificación y Desarrollo Profesional como: incluir un objetivo y varias estrategias relacionadas con la planificación, interacción y evaluación académica de los estudiantes, sugerir una política institucional que articule lo académico con lo administrativo y, avanzar en investigaciones relacionadas con el pensamiento docente.

Palabras clave: enseñanza, prácticas de interacción, prácticas de planificación.

Educational planning and interaction practices of the teachers at *Universidad Mariana*

Abstract

The purpose of this study was the characterization of practices of planning and interaction of teaching of the teachers at Universidad Mariana, which required the description of their visions, the unveiling of their contribution and the identification of their relationship. The qualitative paradigm oriented the research, under an exploratory and descriptive type and a method based on focus groups. The strategies used for collecting information were: interviewed through focus groups and non-participant observation; a meaningful sampling was done with new and expert teachers and, finally, an analysis by the use of matrices, taxonomies and graphs.

The main result was the evidence that the teacher's thinking was guided by planning practices, because they strengthen the levels of demand, creativity, work and reflection. In addition, academic and socio-emotional factors are the clue for making effective the interaction, and they are reflected in the classroom. In order to strengthen the teachers' plan of qualification and development, some alternatives were proposed, such as: include an objective and many strategies related to planning, interaction and academic assessment of students; suggest an institutional policy that articulates the administrative part and academic progress, and advance in research related to teaching thinking.

Key words: teaching, practice of interaction, planning practice.

Práticas de planejamento e interação de ensino dos professores da *Universidad Mariana*

Resumo

O objetivo deste estudo era a caracterização das práticas de planejamento e interação de ensino dos professores da Universidad Mariana, o que exigiu a descrição de suas

visões, a descoberta de sua contribuição e a identificação de seu relacionamento. O paradigma qualitativo orientado a pesquisa, sob um tipo exploratório e descritivo e um método baseado em grupos focais. As estratégias utilizadas para a coleta de informações foram: entrevistas por meio de grupos focais e observação não participante; uma amostragem significativa foi feita com professores novos e peritos e, finalmente, uma análise do uso de matrizes, taxonomias e gráficos.

O principal resultado foi a evidência de que o pensamento do professor foi orientado por práticas de planejamento, pois eles fortalecem os níveis de exigência, criatividade, trabalho e reflexão. Além disso, fatores acadêmicos e sócio-emocionais são chaves para fazer efetiva a interação, e eles são refletidos em sala de aula. A fim de reforçar plano de capacitação e desenvolvimento dos professores, algumas alternativas foram propostas, como: incluir umas estratégias objetivas e muitas relacionadas com o planejamento, interação e avaliação acadêmica de estudantes, sugerir uma política institucional que articula a parte administrativa e progresso acadêmico, e avançar na investigação relacionada com o pensamento de ensino.

Palavras chave: ensino, prática de interação, práticas de planejamento.

1. Introducción

La relevancia de la investigación, en primera instancia, responde a la necesidad de indagar sobre la actividad del profesor, ubicándolo como el sujeto que enseña y que tiene a su cargo la dirección del proceso de enseñanza, en tanto debe planificar, organizar, regular, controlar y orientar el aprendizaje del estudiante y su propia actividad. En segunda instancia, los resultados encontrados en el prediagnóstico investigativo determinaron que los docentes de la Universidad Mariana no tenían claridad acerca de las prácticas de planificación e interacción, razón por la que fue esencial

adelantar su estudio. En tercera instancia, la investigación se justifica en la medida en que dio respuesta a los “vacíos de conocimiento” de los investigadores sobre el tema de planificación e interacción docente, los cuales se lograron superar por medio de aliados teóricos como Clark y Peterson (1985), García (1993), Gimeno y Pérez (1988) y Fandiño (2007). En cuarta instancia es novedosa porque surge de la revisión de antecedentes internacionales y nacionales, puesto que a nivel regional y local no existen investigaciones relacionadas con el tema, lo que posibilita la consolidación de nuevas líneas de investigación.

En síntesis, la investigación da respuestas a los retos y desafíos que impone la sociedad del conocimiento a los actores que le dan sentido a las prácticas de planificación e interacción de la enseñanza, como son: el estudiante como ser humano y el profesor como el orientador del proceso.

En este orden de ideas, es importante mencionar el estudio realizado por Fandiño (2007) denominado: “El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos”, que dio luces para la formulación de objetivos, selección de categorías y de estrategias para la recolección de información. A partir de este momento, se identificaron los componentes teóricos y conceptuales en los que se soporta el estudio, a saber:

- El paradigma del pensamiento del profesor para Fandiño (2007), se fundamenta en la enseñanza, concebida como una actividad que implica el diálogo de profesores y estudiantes e involucra el ejercicio tanto del pensamiento como de la acción por parte de todos los participantes.
- Las creencias de la planificación e interacción de la enseñanza, definidas como rutinas o hábitos que tiene el docente para diseñar un proceso sistémico integral, racional y continuo de previsión, organización y uso de los recursos disponibles con miras a lograr objetivos y metas en un tiempo y en un espacio prefijados. Existen dos tipos de

planificación: la formal, que hace referencia al momento en que el docente empieza su reflexión sobre los nuevos retos que le impone la institución educativa y, convierte esos pensamientos en acciones que se plasman en un diseño que contempla los aprendizajes que espera lograr durante el período de clases; y la planificación informal, entendida como el ejercicio mental que un docente realiza en la etapa pre-activa, en la que se tiene en cuenta las evaluaciones de estudiantes, profesionales y administrativos que le permiten reflexionar sobre su quehacer, y finalmente, en la etapa interactiva, cuando evalúa o reflexiona sobre su desempeño al salir de clase, o cuando está efectuando otras actividades extracurriculares.

Por otra parte, las prácticas de interacción se refieren a la relación entre estudiantes y docentes, donde este último no es simplemente un animador interesado en mantener absortos a los primeros, sino que su objetivo es mejorar el bienestar de los mismos a través de estrategias que buscan por un lado, el mantenimiento de las condiciones apropiadas de trabajo y la eliminación de las perturbaciones extrínsecas; y por el otro, la adecuación del contenido del curso para que haya engranaje entre los estudiantes y el material que se está estudiando (López, 2010).

- Las estrategias didácticas en el tiempo académico presencial,

según Luna (2011) son el conjunto de decisiones sobre los procedimientos y recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción, organizadas y secuenciadas coherentemente con los objetivos y, utilizadas con intención pedagógica, mediante un acto creativo y reflexivo. Existen diversas estrategias didácticas en el acompañamiento que el profesor realiza a las actividades del estudiante, frente a frente, ya sea individual o grupal y que pueden organizarse de acuerdo con los tres saberes: saber ser, saber conocer y saber actuar.

- La contribución de las prácticas de planificación e interacción de la enseñanza en el trabajo académico presencial. Para los profesores universitarios, la planificación se convierte en una de las competencias básicas del ejercicio profesional. Con frecuencia, la planificación se ha reducido a un listado de los temas a tratar y/o de las prácticas a realizar con algunas anotaciones sobre la evaluación; pero planificar, es más que eso.
- Zabalza (2003, p. 73) afirma que planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué Plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), la visión de la disci-

plina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de los alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y los recursos disponibles.

- La relación de las prácticas de planificación e interacción de la enseñanza. Quizás la mejor forma de perfeccionar los estudios en relación a la planificación de la enseñanza consiste en conocer cómo la planificación se lleva a la práctica, cómo se desarrolla en la realidad, si se enseña todo lo que se ha planificado, es decir, si existe relación de ésta con la interacción.

Las consecuencias que puede tener planificar o no planificar una lección pueden ser diversas. Zahorik (citado por García, 1993), encontró que la diferencia entre los profesores que planificaron frente a los que no, estuvo en que los primeros, tuvieron la oportunidad de conocer el contenido con mayor detalle y, por tanto, su enseñanza de clase era más iniciadora y proporcionaba menos refuerzo. Por el contrario, los profesores que no planificaron, usaron más incentivos y menos iniciación, y por tanto, fomentaron más la participación de los alumnos.

Las razones que explican las posibles discrepancias entre la planificación y la realidad según Peters (1984, citado por García, 1993), apunta a dos posibles factores: los factores situacionales

y las rutinas. Los primeros pueden ser las diferencias ya esperadas por el profesor en la planificación y aquellas otras no esperadas, en relación a los alumnos, actividades, medios, etc. Las rutinas son comportamientos interiorizados y automáticos, generados por los propios profesores como consecuencia de su práctica profesional, y que “liberan espacios de procesamiento cognitivo tanto para los profesores como para los alumnos, automatizando un subconjunto de tareas de procesamiento cognitivo que podrían enfrentar a alumnos y profesor si los problemas tuvieran que resolverse de nuevo cada vez” (García, 1993).

En definitiva, la investigación caracteriza las creencias o las concepciones pedagógicas de los docentes de las cuatro facultades estudiadas, en lo que respecta a la planificación e interacción, su contribución a la enseñanza en el trabajo académico presencial, por medio de la selección de estrategias didácticas y la importancia del docente como un actor clave en la relación de estas dos prácticas.

2. Metodología

El modelo metodológico asumió los siguientes aspectos: paradigma, enfoque, tipo de investigación, criterios de selección de la muestra, estrategias de recolección de la información, proceso de sistematización y análisis.

La investigación se orientó bajo el paradigma cualitativo, porque ca-

racterizó una situación social como un todo; en este caso las prácticas de planificación e interacción de la enseñanza, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica, realizando un proceso inductivo que dio sentido a la situación y a los participantes vinculados, intentando no imponer preconceptos al problema analizado, sino que, a partir de las observaciones específicas se pudiera describir patrones generales de comportamiento. Las categorías que orientaron la investigación, emergieron de la revisión de los antecedentes, de la observación abierta y del pre diagnóstico investigativo, que fueron depuradas en la medida en que los investigadores comprendieron mejor los parámetros que organizaban el comportamiento de la realidad que se investigó.

Teniendo en cuenta lo anterior y para garantizar el rigor científico de la investigación cualitativa, se observó los siguientes criterios:

- **Credibilidad.** Presencia de juicio de expertos, abundante y suficiente información y sistematización de las voces de los actores.
- **Consistencia Interna.** La investigación contó con una relación entre diseño, método, contexto y resultados.
- **Transferibilidad.** Es una investigación que se puede extender a otros contextos de similares condiciones.
- **Parsimonia.** La investigación contó con los recursos necesarios y suficientes.

Respecto al enfoque, la investigación estuvo orientada bajo una perspectiva interpretativa, cuya pretensión fue estar más cerca de las realidades de la vida social. Bajo este enfoque, la fenomenología tiende a centrarse en analizar el conocimiento que los actores tienen de la situación, particularmente de aquel que tienen sobre los demás participantes.

En cuanto al tipo de investigación se acogió el exploratorio - descriptivo, permitiendo conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes en las prácticas de planificación e interacción, a través de una descripción exacta de las concepciones, los factores, las tipologías, las relaciones y los ac-

tores que se ven más involucrados. La finalidad de este tipo de investigación no se limitó a la recolección de datos, sino a la caracterización de las relaciones que existen entre las dos prácticas. La sistematización de la información se efectuó con base en preguntas orientadoras y contempló el vaciado de la información, la triangulación que se hizo de manera cuidadosa y la interpretación.

A continuación se presenta en la Figura 1 el diseño metodológico y la categorización de la investigación, constructos teóricos validados por la experiencia de los investigadores, constituyéndose en los pilares que orientaron las fases o momentos del proceso investigativo.

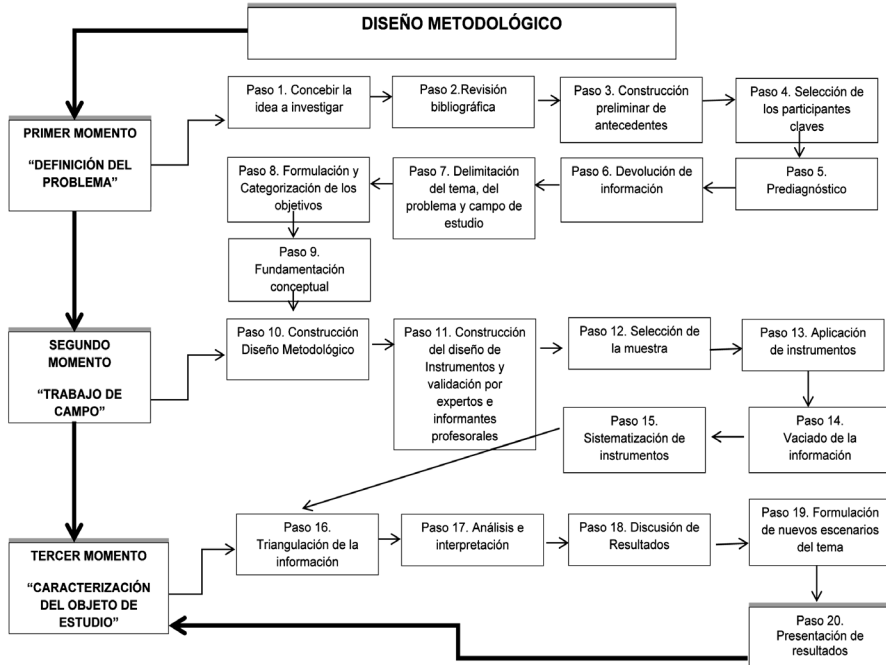


Figura 1. Diseño Metodológico de la investigación “Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana.

En este diseño metodológico se identifica las unidades de análisis, trabajo y apoyo, que se describe a continuación:

Unidad de análisis: 356 docentes Tiempo Completo (TC), Medio Tiempo (MT) y Hora Cátedra (HC).

Unidad de trabajo: muestra intencional que tuvo los siguientes criterios:

- Profesores noveles de T.C., con un tiempo de experiencia de 0 a 5 años y con asignación en el campo disciplinar.
- Profesores expertos de T.C. con más de 5 años de experiencia docente.
- Profesores de programas de pregrado presenciales de las facultades de Humanidades y Ciencias Sociales, Ingeniería, Salud, Ciencias Contables y Administrativas.
- Profesores noveles evaluados con un promedio mayor o igual a 4.0.
- Profesores expertos evaluados con un promedio mayor o igual a 4.7.
- De la muestra seleccionada corresponde el 50% al género femenino y el otro 50% al masculino.
- De la muestra seleccionada corresponde el 50% a profesores noveles y el 50% restante a profesores expertos.
- Realizar un grupo focal por cada una de las facultades.

En congruencia con lo anterior, las facultades que hicieron parte del

estudio fueron las de Humanidades y Ciencias Sociales, codificada con la letra H, Ingeniería codificada con la letra I, Ciencias de la Salud codificada con la letra S y Ciencias Contables Económicas y Administrativas codificada con la letra C, quienes manejan una modalidad presencial. Respecto al género, participaron 11 hombres y 9 mujeres, que en su mayoría se encuentran entre 31 y 40 años (14 docentes), seguidos por los que se encuentran entre 20 y 30 años (2 docentes), al igual que los que están entre 41 y 50 años (2 docentes); además, se encontró 1 docente que se encuentra entre los 51 y 61 años. A nivel de experiencia, se cumplió con el criterio de selección ya que 10 docentes se ubican entre 0 a 5 años y los otros 10 tienen una experiencia superior a 5 años.

Igualmente, los participantes cuentan con formación profesional y 18 de ellos con formación posgradual, 13 docentes con especialización y 5 con título de magíster. En cuanto a la formación pedagógica, se pudo identificar que 9 de ellos sí la tienen, evidenciada a través de cursos y los 11 restantes no. Finalmente, en lo que respecta a la categoría académica de la Universidad, en su mayoría las respuestas de los docentes fueron: no sabe/no responde, lo que evidencia un desconocimiento del escalafón docente a nivel personal.

2.1 Unidades de apoyo en la técnica de la observación no participante

Para este fin se contó con estudiantes de las diferentes facultades, seleccionados bajo los siguientes criterios:

- Estudiantes destacados por su buen desempeño académico, liderazgo y adecuadas relaciones interpersonales.
- Estudiantes de los cursos que lideran los docentes que hicieron parte de la Unidad de Trabajo.

Por otra parte, las estrategias e instrumentos para la recolección de información fueron las entrevistas en grupo focal y la observación no participante, coherentes con los postulados de la metodología cualitativa.

El grupo focal es, para Bonilla y Rodríguez (2000), una modalidad de entrevista; es decir, un medio para recolectar en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis o doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio.

Este tipo de entrevistas constituyó una fuente importante de información para comprender las actitudes, creencias, saber cultural y percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga.

Inicialmente, en las convocatorias para las sesiones, la labor de identificar y convocar a las personas que formaron parte de los grupos, exigió tiempo y cuidado. De ahí, que esta actividad se realizó con dos semanas de anticipación, de tal manera que los investigadores tuvieron la certeza de que las personas

seleccionadas fueron representativas de los sectores poblacionales, de acuerdo con los parámetros definidos previamente.

Sumado a esto, se diseñó la guía de entrevista y su correspondiente dinámica, teniendo en cuenta requerimientos de información como la preparación de una guía de tópicos o temas generales, que permitió conducir la discusión y profundizar y ampliar los aspectos más relevantes para el estudio. Las entrevistas a grupos focales contaron con dos componentes esenciales: el contenido de la información “lo que se dice” y el proceso de comunicación “cómo se dice”. Mientras el contenido dependió en gran parte de los tópicos definidos en la guía de entrevista, el proceso fue el resultado del manejo del grupo que hizo el entrevistador, para generar un clima de integración entre los participantes.

El proceso se reflejó principalmente en conductas no verbales -interrupciones, risas, posturas, gestos, comunicación visual, etc.- y en el tipo de relaciones que establecieron los miembros entre sí -atracción, rechazo, establecimiento de posiciones dominantes, subordinadas o neutras, etc.-.

En cuanto a la observación no participante, se puede afirmar que permitió obtener información de los hechos tal y como ocurrieron en el aula, constatando cómo la planificación se evidenció en la interacción docente - estudiantes, en cada curso donde estaban presentes los observadores claves.

Lo anterior hace inferir que la observación es muy útil en todo tipo de investigación, particularmente de tipo descriptiva, analítica y experimental. En áreas como la educacional, social y psicológica es significativa, sobremanera cuando se desea estudiar aspectos del comportamiento: relaciones maestro alumno, desempeño de los funcionarios públicos, relación del uso de ciertas tecnologías educativas, relación entre el índice de calificaciones y las asignaturas prácticas, entre otros.

Es así como se abordó el método, validado a través de un proceso de análisis que acogió la sistematización de la información y el análisis propio de un proceso cualitativo, que se detalla a continuación:

La sistematización de la información surgió inmediatamente después de la aplicación y recolección de la información a través de las guías de entrevista y de observación. Se pasó a efectuar el primer vaciado de información, denominado: Proceso de Transcripción de Información del Grupo Focal, tomando como base la ficha de diligenciamiento de Valverde (2011). Este ejercicio se realizó por facultades, obteniendo datos de identificación de los grupos, número de participantes, roles de los investigadores y respuestas a las preguntas por medio de un resumen breve y aspectos claves o frases notables.

Paralelamente a esta organización preliminar de la información, se efectuó el registro de guías de ob-

servación, también por facultades y por docente, identificando datos generales del grupo con el cual se aplicó la guía de observación, como por ejemplo, quién la elaboró, asignatura, fechas, lugar y las preguntas tanto cualitativas como cuantitativas y sus respuestas; de esta última información se identificaron las frecuencias y porcentajes del registro de observación de los profesores de la Universidad Mariana.

Pasemos ahora, al análisis de la información que se organizó mediante una matriz que se denominó: Propositiones agrupadas para entrevista en grupo focal y observación estructurada por categorías, subcategorías y facultades. A partir de este ejercicio de análisis se logró la triangulación de la información por técnicas a través de la entrevista de los profesores del grupo focal y de la observación de las cuatro facultades, a través de una matriz que contempló no sólo las categorías y subcategorías, sino también, las proposiciones agrupadas de las entrevistas en el grupo focal, las proposiciones agrupadas de la observación y la triangulación final de éstas.

Posteriormente se trasladó la información resultante de la casilla Triangulación por técnicas de cada grupo focal, a otra matriz que fue la triangulación síntesis de la información por grupos focales, donde se especifica mucho más las proposiciones comunes y las proposiciones diferentes, que fueron identificadas con los colores amarillo y verde respectivamente, con el propósito de

conocer las voces, frases, argumentos de los actores más recurrentes, pero también opuestas, respecto a las categorías y subcategorías.

La etapa anterior fue relevante para lograr la selección de categorías inductivas, tópicos o núcleos de significado, las cuales fueron logradas por categorías y subcategorías, a través de las proposiciones agrupadas por temas -comunes y diferentes-, para establecer las categorías inductivas y sus respectivos códigos que corresponden a las letras iniciales de cada núcleo de significado.

Cuando se logró identificar las categorías inductivas, se realizó el listado de clasificación y jerarquización de tópicos por categorías deductivas, subcategorías y categorías inductivas. Este documento fue un apoyo valioso no sólo para organizar las taxonomías como recurso de análisis, sino para el proceso de interpretación y redacción de los diferentes tópicos.

Una vez organizada la etapa de análisis por categorías inductivas, fue posible adelantar el proceso interpretativo, que tuvo como esencia no sólo la descripción de los hallazgos, sino también la identificación de las relaciones entre categorías, la validación de la información en busca de evidencias que corroboren o invaliden la fundamentación conceptual, la comprensión del tema y la formulación de nuevos escenarios de investigación.

En síntesis, la elección adecuada del paradigma, el enfoque y el tipo de investigación, permitieron

construir un diseño metodológico coherente, organizado y con rigurosidad científica, desde la definición del problema, el proceso de trabajo de campo, hasta el análisis, interpretación y discusión de los resultados.

3. Resultados

La caracterización de las prácticas de planificación y la interacción de la enseñanza fueron definidas a partir de tres categorías denominadas: las concepciones de las prácticas, su contribución en el trabajo académico presencial y las relaciones entre las prácticas de planificación y de interacción.

Las concepciones de las prácticas de planificación y la interacción de la enseñanza están representadas por las creencias pedagógicas de los docentes de las cuatro facultades con respecto a la planificación; las consideran como una práctica que se vincula al proceso pedagógico; está definida como una etapa que evita improvisar, contribuye a la enseñanza en relación con su organización, evaluación y reflexión docente, guarda relación con la interacción, implica una correspondencia entre el docente y el estudiante, donde este último asume el rol protagónico en el proceso de enseñanza. Por otro lado, los profesores identificaron como percepciones pedagógicas los factores claves para hacer efectiva la interacción, como son los académicos y socioafectivos.

Ahora bien, la contribución de las prácticas de planificación se deter-

minaron a partir de los aportes que hace la planificación formal e informal en el trabajo presencial y en la enseñanza del profesor universitario, puesto que orientan la acción pedagógica en cualquier escenario educativo y sirven para organizar el trabajo, permitiendo tener claro lo que se va hacer, por qué y cómo se va hacer para lograr la mejor utilización del tiempo; asimismo, fortalecen los niveles de exigencia, creatividad, trabajo y reflexión, porque se constituyen en un acto de toma de decisiones frente a las múltiples opciones que el razonamiento puede hallar ante la formulación de una propuesta de enseñanza.

En consonancia con lo anterior, la planificación para los docentes se cristaliza en el Plan Analítico y valora los aportes de la planificación formal en su quehacer docente, recalando que es una herramienta que guía su interacción con el educando, le confiere confianza y seguridad en sí mismo y propicia el diálogo de saberes, el respeto y el deseo de ampliar los horizontes conceptuales por parte de sus estudiantes.

Respecto a la segunda categoría relacionada con la contribución de las prácticas de interacción de la enseñanza, el docente de la Universidad Mariana percibió la contribución de las prácticas de interacción de la enseñanza, en primera instancia, desde las condiciones de trabajo favorables en el aula, reflejadas no sólo en la infraestructura física y los medios tanto académicos como tecnológicos óptimos para la labor docente, sino también en los tiempos, recursos y

estrategias fundamentales de trabajo acordes al aprendizaje de los estudiantes. En segunda instancia, se vio reflejada en la adecuación del curso desde una perspectiva integradora donde confluyen los intereses de los estudiantes, las tendencias disciplinares y el contexto y, en tercera instancia, las prácticas de interacción implican una relación entre el docente y el estudiante, con el propósito de conocer a este último como un ser humano, y no sólo como un receptor de conocimientos; además, se estableció de qué manera se va a trabajar en el proceso de enseñanza, retroalimentación y evaluación en función de la toma de decisiones.

Siguiendo con otra de las categorías, la contribución de las prácticas de planificación en el trabajo académico presencial se identificó en la selección y aplicación de estrategias didácticas que debe hacer el docente antes y durante el desarrollo de su clase. Esta selección se efectúa bajo la premisa de articulación e integración de tres saberes -conocer, ser y hacer- y sus creencias bajo una intencionalidad pedagógica dirigida al aprendizaje significativo del estudiante. La contribución de las prácticas de interacción es generar vínculos entre docentes y estudiantes, apoyar el diseño y aplicación de las estrategias claves en la construcción de diálogo, motivación, respeto, promover condiciones de trabajo favorables en el aula y en la articulación efectiva del curso a los contextos sociales y académicos, y finalmente, incidir en el reconocimiento del profesor como profesional y persona.

Por último, se puede decir que las relaciones entre prácticas de planificación e interacción de la enseñanza fueron comprendidas a través de sus diferencias y semejanzas. A causa de ello, estas dos prácticas son opuestas desde sus concepciones, su tipología y las funciones que cumplen, y se encuentran cuando identifican los actores, que son tanto el docente como el estudiante.

4. Conclusiones

Las creencias pedagógicas de los docentes de las cuatro facultades de la Universidad Mariana con respecto a las concepciones de la planificación están encaminadas a que esta práctica evita improvisar y contribuye a la enseñanza en relación con su organización, evaluación y reflexión docente.

La planificación para los docentes se cristaliza en el Plan Analítico y valora los aportes de la planificación formal en su quehacer docente, recalando que es una herramienta que guía su interacción con el educando, le confiere confianza y seguridad en sí mismo y propicia el diálogo de saberes, el respeto y el deseo de ampliar los horizontes conceptuales por parte de sus estudiantes.

Las prácticas de interacción implican una relación entre el docente y el estudiante, con el propósito de conocer a éste último como un ser humano, y no sólo como un receptor de conocimientos; además, establece de qué manera se va a trabajar en el proceso de enseñanza para retroalimentarlo y evaluarlo en función de la toma de decisiones.

Asimismo, se puede decir que los factores claves para hacer efectiva la interacción son los académicos y los socioafectivos.

Los aportes de la planificación formal e informal a las prácticas de planificación en el trabajo presencial radican en su organización y en la claridad de lo que se va a hacer, por qué y cómo se va a hacer. También, fortalecen los niveles de exigencia, creatividad, trabajo y reflexión.

La contribución de las prácticas de interacción de la enseñanza para el docente de la Universidad Mariana se ve reflejada en la promoción de las condiciones de trabajo favorables en el aula y en la articulación efectiva del curso a los contextos sociales y académicos.

Se identificaron obstáculos en la interacción entre docentes y estudiantes que van desde las motivaciones y esquemas, y pasan por las estrategias de aquéllos, hasta la garantía de las condiciones de trabajo óptimas para el desarrollo de la planificación e interacción de la enseñanza.

Las estrategias didácticas son las que permiten la interacción del docente con el estudiante en el tiempo presencial, convirtiéndose en mediadoras de esa relación; además, hacen entrever la articulación e integración del saber ser, conocer y hacer.

La planificación e interacción son dos prácticas opuestas desde sus concepciones, su tipología y las funciones que cumplen, pero se articulan cuando identifican los actores

que participan en ellas, que son tanto el docente como el estudiante.

Un actor importante para hacer efectiva la relación planificación - interacción de la enseñanza, es el docente, quien con sus actitudes positivas, participativas, de motivación y actualización disciplinar, logra un mejoramiento en el desempeño académico y soluciona las dificultades a través de un diálogo proactivo.

Referencias Bibliográficas

- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Clark, C. & Peterson, P. (1985). Antecedentes, Evolución y aportaciones de la Investigación del Pensamiento y Conocimiento del Profesor de Educación Física. En: H. García. *ADAXE, Revista de Estudios y Experiencia Educativas*, 19, 105-133.
- Fandiño, C. (2007). "El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos". *Grado de transición*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editora Géminis Ltda.
- García, C. (1993). "Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza". Departamento de Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Campus Cartuja 18011 Granada.
- Gimeno, J. & Pérez, Á. (1988). Pensamiento y Acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación, al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (42), 37-64.
- López, T. (2010). *Teorías Curriculares*. Recuperado el 28 de junio de 2010, en: www.revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCE-D9494120315B.PDF-Google Chrome
- Luna, C. (2011). "Metodología del trabajo académico". Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Escuelas de Ciencias Administrativas Contables, Económicas y de Negocios. Tecnología en Gestión Comercial y de Negocios. Yopal, Casanare.
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas*". Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea.

Líderes estudiantiles mejorando la interacción escolar♦

El espíritu de esta propuesta está inserto en el Documento de Santo Domingo que afirma: “Ningún maestro educa sin saber para qué educa y hacia dónde educa. Hay un proyecto de hombre encerrado en todo proyecto educativo; y este proyecto vale o no, según construya o destruya al educando”.

(IV Conferencia del CELAM, 1992).

Fecha de recepción:

27 de agosto de 2013

Fecha de aceptación:

13 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:

Melo, L. & Miramag, L. (2013). Líderes estudiantiles mejorando la interacción escolar. *Revista Criterios*, 21 (1), pp. 67 - 79.

Luis Francisco Melo Rosero*
Luis Hernán Miramag Chachinoy✉**

Resumen

La investigación está contenida en el ámbito del liderazgo escolar que nace del estudiante y para el estudiante, y a favor de toda la comunidad educativa; así pues, la implementación de una propuesta con líderes estudiantiles se basa principalmente en encuentros para propiciar la interacción escolar, en este caso, de la Institución Educativa Municipal La Rosa, de la ciudad de Pasto.

Este ejercicio investigativo se visualizó en tres aspectos: el primero, la investigación y profundización permanente de la incidencia del estudiante como líder y constructor educativo. Como segundo aspecto, el representante de grupo que pasa de la figura individual a la participación/comunidad, contenida ésta en tres dimensiones: emocional, intelectual y comunitaria. Y como tercer aspecto, el encuentro como estrategia de formación, reflexión, proyección y evaluación, que visualiza el paradigma de la investigación acción en consonancia con el ver, juzgar, actuar y valorar. Esta dinámica de transformación escolar sólo tiene sentido cuando el estudiante pasa de ser usuario, a protagonista de la educación y la enseñanza, con energía, nuevas estrategias y nuevo espíritu dinamizador.

Palabras clave: encuentro, estudiantes, interacción escolar, liderazgo, transformación escolar.

♦ Artículo de investigación e innovación.

* Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Técnico en Sistemas y Diseño Gráfico; Docente Liceo de la Merced Maridíaz; Docente de la Fundación Universitaria Claretiana. Correo electrónico: luisfranciscom@hotmail.com

**✉ Licenciado en Teología; Especialista en Pedagogía e Investigación en la Educación Superior; Docente investigador independiente. Correo electrónico: luisitomiramag@gmail.com

Student leaders improving school interaction

Abstract

The research is contained in the field of school leadership that comes from student to student and for the entire school community; therefore the proposal with the student leaders is mainly based on meetings to improve school interaction inside the Educational Institution La Rosa of Pasto.

This research exercise showed evidence in three aspects: the first, the research and the continuous deepening of the impact of the student as a leader and teaching builder. The second aspect, the representative of the group, passing from individual figure to participation / communion, contained at the same time in three dimensions: emotional, intellectual and community. And finally the encounter as a strategy for training, reflection, planning and evaluation, which displays the action research paradigm consistent with the view, judge, act and evaluate. This dynamic transformation of school only makes sense when the student changes from user to protagonist of education and teaching, with energy, new strategies and new dynamic spirit.

Key words: meeting, students, school interaction, leadership, school transformation.

Líderes estudiantis melhorando a interação na escola

Resumo

A pesquisa está contida no campo da liderança escolar que vem de aluno para aluno, e por toda a comunidade educativa; portanto, a aplicação de uma proposta com os líderes estudiantis, é baseada principalmente em eventos para promover a interação escola, neste caso exato, a Instituição Educacional La Rosa, da cidade de Pasto.

Este exercício de investigação foi visualizado em três aspectos: o primeiro, a pesquisa e o impacto permanente do aluno como um líder e construtor educacional. Como

um segundo aspecto, a maneira como o representante do grupo se move de figura individual ao participação/companheirismo, que por seu turno, tem três dimensões: emocional, intelectual e comunidade. E o terceiro aspecto, o encontro como uma estratégia de formação, reflexão, projeção e avaliação, que exhibe o paradigma da pesquisa-ação, de acordo com a maneira de ver, julgar, agir e avaliar. Esta dinâmica de transformação da escola, só faz sentido quando o estudante utilizador passa ao ser protagonista de educação com energia, novas estratégias e novo espírito dinâmico.

Palavras chave: encontro, estudantes, interação escola, liderança, transformação escolar.

1. Introducción

A medida que las instituciones educativas en Colombia se esfuerzan en reformar sus sistemas educativos y mejorar los resultados de los alumnos, el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad política educativa para los rectores, docentes, madres y padres de familia, puesto que la interacción escolar cada vez se vuelve más tensa y difícil de manejar (Pilonieta, 2008).

Ante esta situación se ha presentado la alternativa de instaurar el gobierno escolar con la participación de los estudiantes; en cierto modo, el alumno se convierte en pieza clave para liderar y acompañar su propio proceso de formación, el de sus compañeros, e inclusive el familiar y cultural. Pero, no ha llevado en buena parte a una satisfacción escolar porque los conflictos de orden afectivo, académico y de convivencia comunitaria continúan mos-

trándose en algunas instituciones con mayor ocurrencia.

La Institución Educativa Municipal La Rosa (I.E.M. La Rosa) de la ciudad de Pasto no es ajena a este problema, dado que existe deserción, bajo rendimiento académico y conflictos personales que repercuten en la interacción escolar. Esta situación orientó a la formulación del siguiente interrogante: ¿En qué medida el líder estudiantil, basado en encuentros, mejora la interacción escolar de los niños de preescolar a quinto de primaria en la I.E.M. La Rosa, del municipio de Pasto?

Para responder a este cuestionamiento, la investigación desarrolló cuatro objetivos: identificar las características de interacción escolar de los niños, identificar los valores asumidos por los estudiantes en la actitud de liderazgo para mejorar la interacción escolar, establecer los encuentros como estrategia

pedagógica del líder estudiantil, y valorar esos encuentros para mejorar la interacción escolar. Éstos están en consonancia con la propuesta de investigación acción, la visión teológica de ver, juzgar, actuar y valorar, el análisis de la realidad, la constatación de otras experiencias, antecedentes/ autores referentes, y la comprensión del estudiante como líder que innova su entorno individual y social.

Esta investigación plantea al líder en la base de su formación -de preescolar a quinto de primaria-, lo concibe germen de la novedad, creatividad y autonomía para construir sociedad desde el liderazgo individual y colectivo. Y lo comprende sin negar su personalidad individual desde su grupo, contexto y problemática escolar, que a su vez le permite incorporarse en las dimensiones propias de la vida estudiantil como la dimensión académica, comunitaria y humano afectiva. En esta dinámica de estudio interviene la investigación acción con carácter espiralado, progresivo y personalizado, haciendo del estudiante un mediador activo y dinámico del proceso escolar, induciéndolo a la concertación con aquello que aprende y asume para incidir en su entorno; para ello se tomó como base al autor Oscar Valverde (2012), cuyo aporte radica en ofrecer las bases metodológicas para el desarrollo de una investigación cualitativa, sus directrices y criterios de calidad.

Según el CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) las orientaciones del método teológico posibilitan la

comprensión de la investigación acción en cuanto a comprender mejor la realidad, sumergirse en ella y trabajar con ella.

2. Método

2.1 Paradigma

Esta investigación tuvo un sentido cualitativo, puesto que la interacción con el estudiante, la experiencia axiológica y su estilo de liderazgo se desarrolló en torno al aula y en la misma institución. Adicionalmente, se posibilitó la descripción de una serie de acciones, gestos, simbología y experiencias que facilitaron su comprensión y aproximación. También se abrió campo a la investigación cualitativa, centrada en la problemática que pone de manifiesto a la persona como ser único, irrepetible, con circunstancias cambiantes -en estado de modificación y renovación-, con carácter inclusivo y abierto a nuevas propuestas de liderazgo estudiantil. En la investigación no se trata de medir o cuantificar las cualidades del estudiante como líder participante en la interacción escolar, sino como un ser que está en constante cambio afectivo, social e intelectual (Valverde, 2012).

2.2 Enfoque

Por ser la institución educativa un escenario social, el enfoque más acorde para el desarrollo de la investigación fue el crítico - social, por cuanto facilitó la comprensión de las problemáticas del contexto real que viven los integrantes de esta institución.

2.3 Tipo de investigación

Lewin (1946, citado por Alvarado, 1992) entrega la ruta que orientó la investigación llevada a cabo con los estudiantes de preescolar y básica primaria de la I.E.M. La Rosa hacia la investigación acción, donde se orientó a los implicados de la investigación a involucrarse en la reflexión sobre los procesos de la institución; por lo tanto, se asumió la búsqueda para encontrar nuevos caminos hacia una mejor comprensión para los estudiantes, especialmente de preescolar y primero de primaria, como personas cambiantes, diversas y únicas.

La investigación acción favoreció la investigación, al realizar las siguientes acciones con los estudiantes:

Precisar el contexto situacional: porque mediante el diagnóstico se identificó el problema a partir de la realidad que viven los estudiantes dentro y fuera de la institución en un contexto específico.

Intervención colaborativa: puesto que la investigación se realizó con los estudiantes, y de alguna manera con los docentes con acciones prácticas y en conjunto, incidiendo en el quehacer escolar.

Participativa: miembros de la investigación formaron parte del mejoramiento de la problemática.

Autoevaluativa: las modificaciones fueron evaluadas continuamente, siendo el último objetivo, el mejoramiento de la práctica con la posibilidad de continuar enriqueciéndolo.

Acción - reflexión: toda actividad que se realizó con los estudiantes permitió valorar el proceso de investigación, acumular evidencia empírica -acción- desde distintas fuentes de datos, y así obtener diversidad de interpretaciones que enriquecieron la visión del problema, de cara a su mejor solución.

Proceso metódico: las fases no son camisa de fuerza sino de un proceso progresivo, donde cada una de ellas es consecuencia de los pasos anteriores, posibilitando modificaciones.

Proceso interactivo: provoca extensión de conocimiento -teorías- y ascenso inmediato de la realidad concreta.

Aplicación inmediata: todos los hallazgos se aplican de forma inmediata, aprovechando el contacto directo con los estudiantes (Valverde, 2012).

Diseño metodológico. A continuación se da a conocer la ruta del itinerario que se consolidó a partir de septiembre de 2010 a julio de 2011, aprovechando el método del CELAM “la revisión de vida” (CELAM, 2008), donde se inició un camino de sensibilización y de reflexión que fue confrontado con otras realidades y fundamentos teóricos, que sustentan el fenómeno de la problemática escolar en la I.E.M. La Rosa. Durante este tiempo se recorrió cuatro momentos importantes, que se explican a partir de las siguientes etapas:

Problematización: hace referencia a definir la población de estudio con la

problemática que viven los estudiantes; para ello se tomó como referente la investigación y aportes realizados por los docentes. Este ejercicio facilitó la comprensión -cognitivamente- de la realidad como pre-lectura y lectura de la problemática. Para responder a este primer paso se tuvo en cuenta los instrumentos de observación directa e indirecta y el diario de campo.

El área problemática abarcó la institución en sí, en la que se identificó una categoría: la interacción escolar. Pero también fue necesario ubicar el centro de la investigación; por tanto, se particulariza el área pasando por el área fijada. Esta área facilitó identificar al líder estudiantil de manera grupal e individual. Esto incluyó la aplicación de técnicas que facilitaron la oportunidad de identificar el problema en los jóvenes, seleccionar temas que es necesario investigar y desarrollar de manera propositiva opciones que favorecieron su participación en la investigación. Para alcanzar esta fase se tuvo en cuenta la observación y recolección de datos.

Concientización (juzgar). Es hacer la relectura a partir de los contextos cognitivos socioculturales, conceptuales y legales que fueron recolectados en la problematización. En este juzgar, se analiza e interpreta los datos, se compara con otras experiencias y se tiene como base los referentes teóricos. Fue así como se analizó la sensibilización que tienen los docentes frente a la realidad, confrontando con otras ex-

periencias que se vive en la familia, sociedad, y en otras instituciones educativas -privadas o públicas-.

La etapa posibilitó la concientización de los tipos de formación en valores de liderazgo que se desarrollan en esta institución educativa. Este paso se desarrolló en el segundo objetivo específico, puesto que para aproximarse a la realidad de la institución, se la compara con otras fuentes de información humanas, históricas y referentes teóricos.

Dinamización (actuar): esta investigación tuvo un carácter operativo, debido a que es la acción en sí de la investigación. Una vez realizada y sistematizada la investigación, se eligió la solución más favorable para presentarla como propuesta e iniciar la respectiva aplicación, ajustes y evaluación. Esta etapa se realizó con algunas acciones programadas:

- A. Convocación.
- B. Sensibilización de la propuesta:
 - Estudiantes.
 - Docentes responsables de cada grado escolar y acompañante del proceso de representantes de grupo -especialmente profesor de Sociales-.
 - Padres de familia.
- C. Ajustes a la propuesta.
- D. Elección del grupo: tres representantes por cada grupo.
- E. Encuentro 1. ciclos de formación escolar:

- Primer taller vivencial con preescolar.
- Segundo taller vivencial con primero y segundo.
- Tercer taller vivencial con cuartos.
- Cuarto taller vivencial con quintos.

F. Encuentro 2. Equipo dimensional:

- Dimensión emocional.
- Dimensión académica.
- Dimensión comunitaria.

Socialización. Es la posibilidad de evaluar los efectos de la acción, es decir, la validación de las acciones, la forma de asimilación y sus consecuencias e incidencias individuales y grupales. Por tal razón, en esta etapa, se realizó una valoración para continuar. Así, la investigación se ubica en el encuentro 3, con todas las dimensiones: revisión de responsabilidades; validación de la propuesta por parte de los estudiantes y ajustes y planeación para aplicar la propuesta de manera formal a partir de la elección democrática.

2.4 Informantes

La investigación se centró en los estudiantes de preescolar a quinto grado de la básica primaria, a sugerencia del Coordinador de la I.E.M. La Rosa, Luis Edmundo Enríquez, quien expresó que son “la base para consolidar líderes en aulas sanas” (L. Enríquez, comunicación personal, julio de 2011). Los grados de preescolar a quinto están constituidos por 524 estudiantes, de los cuales 226 son mujeres y 298 hombres. Los estudiantes en su totali-

dad son niños que se encuentran entre las edades de cuatro a once años de edad.

2.4.1 Participantes

Se tomaron tres líderes de cada grado, quienes fueron seleccionados en concordancia con el reconocimiento que han tenido y su influencia para desarrollar el liderazgo de otros. El total de los participantes fue de 50 estudiantes.

2.5 Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos utilizados para recolectar la información del trabajo investigativo fueron:

Diario de campo o pedagógico: sirvió para registrar la información adquirida en las entrevistas, la observación participante y en la lluvia de ideas.

El guión: garantizó dirección y precisión en el desarrollo de las actividades, unificando el lenguaje de trabajo tanto en la entrevista como en los encuentros vivenciales con los participantes.

Las grabaciones: permitieron esclarecer los intereses, deseos y anhelos de los participantes, de igual manera, en la expresión de vivencias que dejaron al descubierto muchas de las problemáticas que afrontan los estudiantes y, cómo las controlan utilizando estrategias propias de su edad. Entre las grabaciones utilizadas están: video clip, reportajes y grabaciones en audio versión mp3.

Estrategia pedagógica: en esta investigación se utilizó *el encuentro*, como formación alternativa al desarrollo educativo y pedagógico institucionalizado. *El encuentro* se ofreció como acción pedagógica significativa y estratégica. Para ello, los talleres de interacción vivencial favorecieron esta actividad, en donde convivieron por un fin de semana, que luego fue reforzado en encuentros quincenales durante todo el año. Es así como se siguió un proceso que no fue cerrado ni establecido totalmente, sino que se fue alimentando con las nuevas incidencias que afloraron dentro y fuera de la institución.

Estos encuentros fueron diseñados directamente para los estudiantes, especialmente para líderes, por lo tanto, se inició con la problematización, concientización, dinamización y socialización. Este itinerario respondió a la investigación en constante acción, donde se vivenció y apropió lo teórico. De allí la singularidad de esta investigación que es progresiva, personalizada, grupal e incidente. Además, se ubicó en una línea que parte del contexto, para hacer una mirada retrospectiva desde “el hoy” hacia lo prospectivo, “el futuro”. Por esta razón, en la estrategia se evidenció los valores humanos y cristianos que se desarrolla en las diferentes dimensiones de la persona “estudiante” que caracterizan todo encuentro:

- Dimensión formativa: la formación en valores humano-cristianos que les posibilite iluminar

el liderazgo que desempeñan al interior del aula.

- Dimensión comunitaria: la comunión y la participación de los integrantes del grupo de líderes que se consolidan desde el bien común, el trabajo en equipo y la economía solidaria.
- Dimensión pastoral: la mediación entre estudiante - estudiante, estudiante - compañeros de aula, y estos últimos con la institución o personas externas al plantel.
- Dimensión aptitudinal: el desarrollo de habilidades, destrezas que aseguren su competitividad en el liderazgo consigo mismo y a favor de sus compañeros.

3. Resultados y Discusión

Se tomó 6 grupos de estudiantes a quienes se les expuso el tema del liderazgo en la institución; de esos encuentros se evidenció que el argumento más referido por los estudiantes es el encuentro como oportunidad para mejorar la interacción escolar, superar diferencias y desarrollar habilidades integrales. En segunda instancia hicieron referencia a los valores, debido a que reconocen la importancia y desarrollo del comportamiento en sociedad, que si bien es cierto, es iniciado en la familia, se afianza en la escuela, porque en la interacción con los compañeros actúan varias situaciones que llevan al niño a reflexionar y

a descubrir su importancia; por ello, fue necesario darle impronta a la palabra nosotros (nos - otros), en donde **nos**, hace referencia a la capacidad para ver esa realidad con aquellos que se comparte, se acoge y se comprende, con aquello que agrada, gusta y se siente. En cuanto a **otros**, hace énfasis a ese contexto que está alrededor que lo afecta, y aunque en algunos momentos no es de agrado, debe ser aceptado porque es parte de la vida de cada persona - estudiante.

Resolver la problemática identificada en la investigación, por su naturaleza, exigió desarrollar una propuesta que influyera paulatinamente en el significado, apropiación y resignificación del concepto transformador del objeto de estudio. Así pues, la investigación dio como resultado el replanteamiento de la concepción de líder en la escuela, que después de un largo período de dos años, empezó a comprenderse desde los círculos de liderazgo, en la que se pasó de un líder a tres líderes.

Según Gronn (2003, citado por López & Lavié, 2010):

Se asume, en definitiva, que el liderazgo puede proceder de cualquier lugar dentro de la organización, y que más que estar vinculado a un estatus o posición determinada, tiene que ver con la dinámica de trabajo que grupos e individuos despliegan en un contexto organizativo específico (p. 73).

En esa medida, el protagonista de la historia es el mismo estudiante, convirtiéndose en un mediador de procesos donde no trabaja solo sino en conjunto; se tomó la siguiente clasificación: líder comunitario (de convivencia), líder académico y líder humano-afectivo.

La población objeto de estudio se conformó con los estudiantes de preescolar a básica primaria de la I.E.M. La Rosa del municipio de Pasto; de acuerdo con el propósito de la investigación, se eligió tres niños de cada grupo de estudio, considerando un total de 50, que se encuentran organizados de la siguiente manera:

Tabla 1. *Población objeto de estudio.*

Nivel de estudio	No. de estudiantes	Población de estudio
Preescolar	62	6
Básica primaria	462	44
Total	524	50

Sin lugar a dudas, es necesario considerar la formación de líderes escolares que posibiliten un mejor ambiente de desarrollo humano -afectivo, comunitario y académico, que responda a las necesidades de esta institución educativa. Así, el estudiante puede comprender que su papel va más allá de ser sujeto pasivo, para convertirse en parte de la solución de los conflictos que se vive a nivel interno y externo.

El estudiante en el trayecto hacia el descubrimiento y rumbo de su historia encuentra en el *nos-otros* un ser que interactúa, que ve en los demás una oportunidad para asumir (ver), comparar (juzgar), transformar (actuar) y trascender (valorar). Esta visión sólo se concibe cuando el ambiente en el que se desenvuelve propicia liderazgo, innovación y reconstrucción. De ahí, que un líder no se hace solo sino con, por y para los demás.

Para posibilitar la investigación, se llevaron a cabo talleres vivenciales en los que se evidenció el mejoramiento de la expresividad de los estudiantes, aspecto que se observó en la continua participación y en la forma como desarrollaban la estrategia (el encuentro), proponiendo alternativas de solución ante sus experiencias.

Esta forma de trabajar con los estudiantes fue la que posibilitó la ubicación de la problemática que los rodea, sobre todo la relacionada con el contexto interno -institución educativa- y externo -familia y barrios aledaños-; de manera que

se pudo constatar tres problemas: soledad, abandono y miedo a expresarse, problemática que según los resultados y los testimonios de los docentes, padres de familia y estudiantes, se puede contrarrestar a través de la estrategia propuesta.

Fue así como, teniendo en cuenta la realidad y las sugerencias de los profesores, estudiantes y padres de familia, se acogió la estrategia titulada: “Encuentros de líderes”, con el fin de mejorar la interacción escolar; en esa medida, como bien lo menciona Elizalde (2012) con la implementación de diferentes estrategias se proyecta a los estudiantes hacia el desarrollo del liderazgo, y de la misma manera, a asumirlo como un estilo de vida, mas no como una postura; mucho menos una característica; entonces como bien lo menciona este autor, asumir el liderazgo permite el desarrollo de la responsabilidad, pues los estudiantes empiezan a tomar sus propias decisiones, por lo tanto, empiezan a dimensionar cada una de las situaciones que se generan dentro y fuera del aula.

Ahora bien, la implementación de la estrategia antes mencionada dio como resultado los círculos de líderes escolares que se expresan en el siguiente proceso:

Esta investigación se llevó a cabo en estos escenarios con el apoyo de los docentes, administrativos y directivos que se involucraron como informantes de la realidad. Además, ningún aspecto del contexto institucional, familiar y social se puede

prescindir, por tal razón, también se tuvo en cuenta a los padres de familia y la problemática que se vive en la zona aledaña a la institución de los barrios: El Pilar, Chambú, Chapal, La Rosa, Las Lunas, entre otros. Esto ha posibilitado comprender y analizar el estilo de vida, sus anhelos, intenciones y realidades que viven; es por esto que la investigación cualitativa aparece como una oportunidad para desarrollar el método teológico: ver, juzgar, actuar y valorar en consonancia con las características de la investigación acción.

Este enfoque, ayuda a esclarecer las luces y las sombras de la realidad a estudiar. En este caso, los estudiantes “líderes escolares”, son las personas indicadas para centrar la investigación hacia un análisis permanente de su propia realidad, leyendo críticamente los acontecimientos a la luz de la dignidad humana, desde el Evangelio de Jesucristo y el mejoramiento permanente de la calidad de vida personal y social, siendo ellos verdaderos protagonistas de su propio proceso de formación y de sus compañeros, fundamentados en la formación en valores con tinte cristiano (Valverde, 2012).

De esta manera, ver o interpretar es una acción que participa en la construcción del sentido de

la realidad, y se expresa de manera específica por parte de los estudiantes a través de un problema, un evento, una gráfica, un mapa, un esquema o un símbolo, un hecho social o natural. De igual manera, la interpretación de la realidad es una acción contextualizada donde las relaciones de significación que la estructuran quieren ser leídas, y por supuesto, están a la espera de que el intérprete ponga en funcionamiento su habilidad, determinando la mejor forma de su comprensión.

Esta forma de ver la realidad, permitió que en la investigación se desarrollara procesos cognitivos que permitieron profundizar en la realidad, a través de conocimientos, categorías y conceptos básicos adquiridos del contexto social, para comprenderla, caracterizarla y concluir a partir de ella.

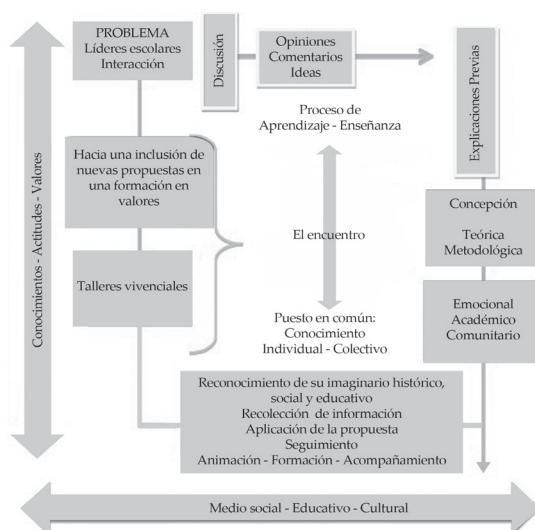


Figura 1. Representación de los procesos cognitivos para la profundización de la realidad.

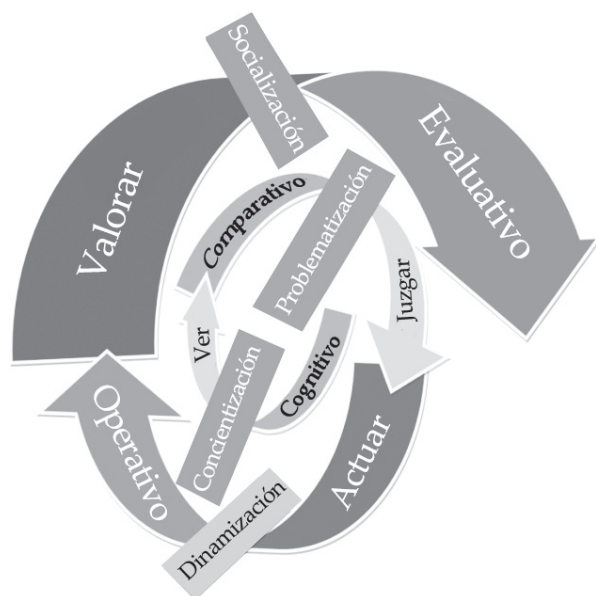


Figura 2. Proceso de reflexión resultado del proceso cognitivo.

Después de la recolección de la información se accedió a la reflexión de los antecedentes, testimonios e historiales. Esta recopilación tomó como punto de vista a los estudiantes y docentes implicados, quienes informaron sobre las acciones en las que interactuaron de manera fidedigna y natural, de esta manera, en esta fase fueron los referentes para comparar, categorizar e inferir. Aquí se da a conocer varios elementos:

- Cómo se desarrollaron esas interacciones dentro de la institución.
- Información sobre la mirada introspectiva de las personas investigadas -cómo viven y entienden la situación sobre las categorías de liderazgo estudiantil, la interacción-

- Y se ofrecieron algunas sugerencias para su debido tratamiento.

El análisis también fue metacomprendivo – reflexivo, y ayudó en la construcción de la estrategia del contexto escolar de la I.E.M. La Rosa. Esta etapa denominada Juzgar, tuvo su validez en el momento en que la información fue categorizada a partir de los diferentes contextos que circundan a la institución educativa. De este modo, la multiplicidad de miradas frente al problema: interacción y líder estudiantil favorecieron la sistematización de datos.

4. Conclusiones

El desarrollo de esta investigación brindó el espacio para que los estudiantes asumieran nuevos retos, encaminados a la socialización entre iguales. Este tipo de actividades además de orientar a los estudiantes desde pequeños como líderes, logra desarrollar otros aspectos importantes para el aprendizaje y desenvolvimiento del educando en su contexto, como por ejemplo, permite fortalecer la expresión verbal y la comunicación entre compañeros.

El trabajo de acompañamiento que realizan los docentes es significativo e indispensable, porque ellos se constituyen en guías permanentes de los estudiantes, generando

así, el enrutamiento de las ideas y alternativas que se producen para afrontar las diferentes situaciones que acontecen en el aula de clases.

El fin último de esta investigación fue la formación social, aspecto al que la educación debe contribuir desde la creación de espacios, en donde se aborde temáticas que permitan la socialización de los sujetos en comunidad. De esta manera, se asume la lectura de la realidad para el fortalecimiento de los valores, el bien común, el trabajo en equipo y la solidaridad entre compañeros.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, S. (1992). Fundamentos metodológicos de la Investigación histórica hermenéutica. Módulo II programas de posgrado CINDE.
- Consejo Episcopal Latinoamericano, CELAM. (1992). Documento de Puebla, III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia.
- _____. (2008). Documento de Aparecida, V Conferencia del Episcopado Latinoamericano. Santa Fe de Bogotá D. C., Colombia.
- Elizalde, U. (2012). Gestión, liderazgo y valores en el Colegio Nacional Pindal, de la ciudad de Pindal, durante el período 2011-2012. Tesis de Maestría. Universidad Técnica Particular de Loja, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra. Ibarra, Ecuador.
- López, J. & Lavié, J. (2010). Liderazgo para Sostener Procesos de Innovación en la Escuela. *Profesorado Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 14 (1), 71-92.
- Melo, L. & Miramag, L. (2012). Líderes estudiantiles basados en encuentros mejoran la integración escolar de preescolar a quinto de primaria de la I.E.M. La Rosa, del municipio de Pasto. Tesis de maestría no publicada. Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.
- Pilonieta, G. (2008). Educación del futuro y espacios dinámicos de formación: “Una aproximación al manejo de competencias para la productividad, la convivencia y la construcción de Nación”. Conferencia. Universidad Pontificia Javeriana. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia.
- Valverde, O. (2012). *Las creencias de Autoeficiencia en la Práctica Pedagógica del Docente Universitario*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Publicaciones UNIMAR.

Mirada crítica del positivismo y su influencia en la educación colombiana actual*

Fecha de recepción:

26 de agosto de 2013

Fecha de aceptación:

9 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:

Zambrano Martínez, N. R. (2013). Mirada crítica del positivismo y su influencia en la educación actual. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 81 - 89.

Nelson Ricardo Zambrano Martínez*✉

Resumen

En este artículo se pretende hacer una aproximación al pensamiento positivo de Comte, para identificar su influencia en algunos lineamientos curriculares de la educación colombiana y su impacto en la práctica escolar, visto desde la teoría crítica. Se establece una metodología coherente con el espíritu general de la política positiva, que consiste en evitar, en lo posible, lanzar ideas que sean fruto de la imaginación o abstracciones personificadas; como lo menciona Comte (1854, pp. 114-115), se trata de utilizar una metodología que permita acceder al concreto real propuesto para estudiarlo en su contexto. Por lo tanto, no se pretende hacer una abstracción total, pero si, mediante la referencia, orientar al lector a la observación y verificación de los hechos del contexto actual de la educación colombiana, con las fuentes que se ha seleccionado para este tema; además, asumir una posición crítica para proponer su redefinición, pues el análisis de los hechos perdería fuerza teórica si no se lo somete a un proceso crítico.

Palabras clave: docente, educación, rol del docente, positivismo.

A critical reflection of positivism and its influence on current Colombian education

Abstract

This article aims to make an approach to Comte's positive thinking, in order to identify his influence on some curriculum guidelines of Colombian education and its impact on school practice, viewed from the critical theory. The

* Artículo de investigación e innovación.

✉ Magíster en Educación, Universidad de Nariño; Ingeniero de Sistemas, Universidad de Nariño; Licenciado en Música, Universidad del Cauca; Docente Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pasto, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: ricardozambranom@hotmail.com

methodology established is consistent with the general spirit of positive politics, to avoid throwing ideas, as result of imagination or personified abstractions. Comte (1854, pp. 114-115) mentions that this is to use a methodology to access the real concrete proposed to study it in context. Therefore, it is not intended to make a total abstraction, but guide the reader to the observation and verification of the facts of the current situation of education in Colombia, with the sources selected for that, and, at the same time, take a critical position to provide its redefinition, since otherwise the analysis of theoretical facts loses force if it is not subjected to a critical process.

Key words: teacher, education, teacher role, positivism.

Uma visão crítica do positivismo e sua influência sobre a educação colombiana atual

Resumo

Este artigo tem como fim fazer uma abordagem ao pensamento positivo de Comte, para identificar a sua influência em algumas diretrizes curriculares da educação colombiana e seu impacto sobre a prática escolar, examinada desde a teoria crítica. A metodologia estabelecida é coerente com o espírito geral da política positiva, que é o de evitar, do possível, lançar idéias, que são o resultado da imaginação ou abstrações personificadas. Comte (1854, pp. 114-115) menciona que isso é usar uma metodologia para acessar o real concreto proposto para estudá-la no contexto. Por isso, não se pretende fazer uma abstração total, mas orientar o leitor para a observação e verificação dos fatos da situação atual da educação na Colômbia, com as fontes selecionadas; e também tomar uma posição crítica para sua redefinição, pois caso contrário, a análise dos fatos perder força teórica, se não é submetido a um processo crítico.

Palavras chave: professor, educação, papel dos professores, positivismo.

1. Introducción

La labor docente tiene implicaciones directas con la reflexión que se debe hacer como producto de la cotidianidad escolar, de las relaciones que se suscitan entre los actores escolares y las razones que impulsan sus actuaciones, pues es el análisis del contexto a la luz de las teorías existentes el que permiten comprender el funcionamiento del sistema educativo en el cual se encuentra inmerso, y de esta manera, tomar decisiones pertinentes en su labor. Es en esta preocupación en la que se sustenta el presente ejercicio de reflexión, para lo cual se presenta referencias que muestran un panorama de la situación actual de la educación colombiana y algunas de las teorías que la han influenciado, siguiendo con un análisis de las contradicciones que se generan entre éstas, para posteriormente proponer su resignificación.

2. El positivismo en relación a los fines de la educación colombiana

La educación en Colombia ha sido influenciada a través de la historia por la filosofía positiva, argumento que se puede evidenciar al encontrar en la normatividad actual elementos comunes a los postulados positivistas. Como referencia para el análisis, encontramos en la Ley 115 (1994), por la cual se expide la Ley general de Educación, citando el artículo 5°:

Fines de la Educación (numeral 5), se establece como fin de la educación: la adquisición y generación

de conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

Siguiendo la lectura de la Ley 115 (1994), en el artículo 22 literal d, se establece como objetivo específico de la educación básica: “El avance en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental” (p. 15).

Haciendo uso de los postulados sociológicos de Comte (1984), para establecer una relación con las leyes de la educación colombiana anteriormente citadas, se observa que a partir del *Curso de Filosofía Positiva*, el pensador francés manifiesta como ocupación central de la filosofía, proyectar la educación de los niños y jóvenes a una madurez de la investigación científica. Con base en el último estadio de la evolución, el científico o positivo, que se empeña en explicar todos los hechos mediante la aclaración material de las causas, se plantea que el foco positivista debe concentrarse en indagar cómo se producen los fenómenos para influenciar las generalizaciones sujetas a su vez a que estas puedan ser verificaciones observacionales y comprobables.

Después de dieciocho años de promulgada la Ley 115, no existen antecedentes en las instituciones

educativas de preescolar, básica y media en los que se observe que los estudiantes han generado conocimiento científico como lo establece la ley en sus fines, entendiendo, que la “generación de conocimientos científicos”, tiene una implicación con la investigación, y en este sentido, habría que suponer que la educación actual tenga un enfoque de diseño curricular investigativo, situación que no se evidencia.

Lo expuesto anteriormente permite develar una contradicción entre el fin propuesto para los niveles de educación preescolar, básica y media y la realidad educativa actual en cuanto a la generación de conocimiento, y nos invita a cuestionarnos, si la declaración de generación de conocimiento es un fin loable del ser humano o se establece con carácter instrumentalista de esta racionalidad científica positivista; por lo tanto, se constituiría en una tecnología para legitimar mediante la norma una forma de control social y de dominación. De acuerdo con los postulados del enfoque de la teoría crítica, se encuentra en la educación actual la tendencia a:

Un modelo cerrado de pedagogía con su visión conservadora del conocimiento como algo que debe ser aprendido, más que críticamente articulado, así como su igualmente acrítica noción de socialización en la cual los estudiantes son vistos simplemente como pasivos portadores de roles y recipientes de conocimientos. En el conjunto de la problemática liberal está la pregunta de cómo el significado llega a ser pro-

ducido en el aula, considerando el conocimiento como una construcción social. Los críticos liberales han focalizado su investigación en la variedad de formas por medio de las cuales el conocimiento es arbitrariamente mediado y negociado al interior de las situaciones escolares. Un buen número de investigaciones empíricas han emergido en torno a las preguntas concernientes a los contenidos abiertos y ocultos de la escolarización; los principios que guían las formas y contenidos de la interacción maestro alumno, y la importancia de ver el conocimiento educacional como categorías del sentido común y tipificaciones seleccionadas de una cultura y sociedad más amplias, que maestros, estudiantes e investigadores utilizan para darle significados a sus acciones (Giroux, 2004, pp. 76 - 77).

3. El positivismo en relación con la estructura del servicio educativo

Continuando con las referencias para el análisis, encontramos que en el capítulo II de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se establece la estructura del servicio educativo en una secuencia regular de ciclos lectivos y en niveles de educación formal: preescolar, educación básica y educación media; estas secuencias están sujetas a pautas curriculares progresivas para que el educando pueda fundamentar su desarrollo en forma permanente; esta cualidad del proceso de formación también está establecida en el primer artículo referente al objeto de la ley; esto se relaciona con la socialización de la sistemati-

zación de los pensamientos humanos que según Comte (1984), constituye la primera necesidad social análogamente referente al orden y al progreso.

Desde la teoría crítica hacemos una relación de este tipo de organización con la economía política de la escolarización. Al respecto Giroux (2004), plantea que:

La tesis central es que las relaciones sociales que caracterizan el proceso de producción representa la fuerza determinante para moldear el entorno escolar. La sistematización de los pensamientos humanos son elementos instrumentales para el control social que produce un efecto directo en las actitudes de los estudiantes hacia el sistema político más amplio, para el mantenimiento de la subordinación ante la sociedad dominante. Bowles y Gintis (1976) en su célebre “la escuela en la América capitalista” establecen la base teórica para esta posición y argumentan que la forma de socialización, más que el contenido del currículum formal, es el vehículo principal para inculcar en diferentes clases de estudiantes las disposiciones y habilidades que ellos necesitarán para tomar su puesto correspondiente en la fuerza de trabajo (p. 84).

Otra de las relaciones de los postulados positivistas con la educación colombiana actual la podemos percibir en el hecho de que las áreas obligatorias y fundamentales que se debe contemplar como mínimo en un 80% del plan de estudios, corresponden con la clasificación de las ciencias que hace Comte, que se convierte en tarea de la filosofía, empezando por las

matemáticas como ciencia general que se ocupa de la extensión de los seres; las ciencias de la materia inerte: química, física y astronomía; luego las de la materia organizada, es decir la fisiología: fisiología vegetal o botánica y fisiología animal o zoología; ha de seguir la ciencia que estudie por el método positivo, esa organización superior de la materia que es la sociedad humana (sociología), que hablando en el contexto de la educación actual se la aborda desde las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

En el capítulo 11 de la Ley 115 (1994) se plantea la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social. En el contexto nacional colombiano podemos observar este lineamiento en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 (PND, 2012), que establece una línea de acción hacia la competitividad y crecimiento de la productividad mediante el desarrollo de competencias; al respecto se declara:

Para esto, los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias tienen el potencial de mejorar el vínculo entre educación y trabajo, estableciendo nuevas vías desde la educación hacia el empleo y reduciendo algunas barreras del aprendizaje (*aprender haciendo*), por ejemplo al utilizar nuevas formas de evaluación. Estos procesos permiten que las personas estén preparadas para obtener, adaptar y aplicar la información en múltiples contextos

y redes y transformarla en un conocimiento relevante para la satisfacción de sus necesidades de manera más equitativa, respetuosa con el ambiente y las distintas realidades, constituyéndose así en miembros productivos de la comunidad y de una sociedad cada vez más integrada a la economía global (p. 108).

De esta manera se muestra cómo se orienta el funcionamiento de las escuelas hacia el logro de una influencia socializadora mayor en la preparación de estudiantes para distintos puestos de trabajo en una división jerárquica de las fuerzas de trabajo.

Carnoy y Levin (1976) ilustraron el modo cómo las escuelas, en tanto empresas específicas de clase funcionan para proveer a los estudiantes de los diferentes grupos socioeconómicos con formas cualitativamente diferentes de educación. La estratificación ocupacional es bastante visible por debajo del discurso dominante de igualdad de oportunidades y logro individual. Las escuelas se vuelven fábricas para la clase trabajadora y performan un trabajo insidioso pero eficiente en la reproducción de la existente estructura de clase y de la fuerza de trabajo (como se cita en Giroux, 2004, p. 84).

4. El positivismo en relación con el Proyecto Educativo Institucional

La Ley 115, dio autonomía a las instituciones educativas para diseñar y desarrollar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), estableciendo que lo importante era que el currículo cumpliera con los propósitos

del PEI. La diversidad geográfica de nuestras regiones se manifiesta en los modos de ser y proceder de los habitantes. Esto ha generado una gran riqueza y variedad de culturas en Colombia, por lo tanto, la elaboración de currículos de manera diversa era evidente, debido a la variedad de proyectos educativos en las heterogéneas regiones colombianas; por consiguiente, la responsabilidad presupuestal por parte del estado para desarrollar los proyectos requería de recursos que no se había presupuestado y, que se incrementarían de acuerdo con los propósitos proyectados, ¡gran compromiso para el Estado colombiano!, que sería eludido argumentando que las comparaciones internacionales con los resultados de Colombia en el Tercer Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), dejaron una gran preocupación por el nivel educativo nacional, lo cual generó la necesidad de introducir un nuevo componente: los estándares, que pueden ser justificados desde el positivismo, pues el estado no deja al libre arbitrio los destinos de la educación. Es importante, según este enfoque, la evaluación de acuerdo con unos criterios unificados a nivel nacional e internacional para que el hecho de la educación sea observable y demostrable.

Carlos Eduardo Vasco en la entrevista que el periódico Revolución Educativa le hizo, plantea los estándares en relación a la calidad y al propósito de equidad, como argumento para el establecimiento de

los estándares de competencias en Colombia y manifiesta que:

La violencia, los desplazamientos forzosos y el desempleo hacen que las familias se tengan que mover continuamente y que el niño, por problemas económicos de la familia, tenga que pasar de un colegio privado a otro oficial. Vamos a ver si a través de unas nuevas pruebas que midan niveles de competencia y de unos estándares que estén relacionados con dichos niveles, logramos darle empuje a esta delicada trama que lleva a mejorar la calidad de la educación. Es una apuesta que recoge, corrige, propone ciertos espacios y ciertas directivas para mejorar la calidad de la educación en todas partes. Esa es la relación que hay entre estándares y equidad. En este sentido, hay que cuidar mucho que el estándar contribuya a la equidad, garantizando que todas las instituciones adecuen sus currículos, instalaciones, maestros, PEI y manuales de convivencia para que todos los niños superen con creces los estándares [...] (Vasco, 2003).

Desde la mirada de Comte (1934), se encuentra en lo expresado, que es en efecto evidente el destino directo de las leyes (estándares de competencias) que se descubre sobre los diversos fenómenos (inequidad y movilidad social) y, de la previsión racional que es inseparable de ellas (equidad, medición de la calidad educativa). Respecto a cada orden de acontecimientos, estas leyes se distinguen en dos clases: por semejanza a los que coexisten o por filiación a los que se suceden; esto corresponde a dos estados de existencia y movimiento, indicando las

leyes de armonía como destinadas a la explicación y las leyes de sucesión a la previsión.

Lo anterior refuerza la relación del positivismo con las decisiones en materia educativa en Colombia y, explica las razones del cambio de la libertad de las instituciones educativas de elaborar currículos de manera autónoma a la exigencia de elaborar currículos bajo el parámetro de los estándares de competencias. Según lo expuesto, desde la teoría crítica podemos observar que:

Hay poco o ningún entendimiento de cómo las condiciones sociales, políticas de la sociedad crean directa o indirectamente los caracteres opresivos de la escolarización, existe poco o ninguna preocupación en los modos en que poderosas instituciones y grupos influyen el conocimiento, las relaciones escolares y los modos de evaluación que caracterizan la textura ideológica de la vida escolar. La falta de dicho entendimiento resulta en una postura relativista (Giroux, 2004, p. 82).

Para concluir, se manifiesta una frase de Comte (1934), posiblemente acorde con el pensamiento de quienes hasta el momento han orientado el camino de la educación en Colombia:

Todas nuestras verdaderas necesidades lógicas convergen, pues, esencialmente hacia este destino común: consolidar cuanto es posible, por nuestras especulaciones sistemáticas, la espontánea unidad de nuestro entendimiento, constituyendo la continuidad y la homogeneidad de nuestras diversas concepciones, de modo que satisfagan igualmente a las exigencias simultáneas del orden

y del progreso, haciéndonos volver a hallar la constancia en medio de la variedad (p. 37).

En el momento actual nos preguntamos si es pertinente hallar la constancia en medio de la variedad, basándonos en verdades y necesidades lógicas que corresponden a una reproducción de un sistema capitalista, siendo su único interés la plusvalía, o tal vez sería mejor encontrar una perspectiva fruto de un análisis histórico crítico, que genere optimismo, porque se observa que toda práctica es una relación con el poder, es decir, una hegemonía; pero también, se encuentra la posibilidad de hacer un trabajo contra hegemónico en el contexto escolar y construir un intelectual para una nueva sociedad, que muy seguramente es posible. Y por eso se define la escuela como una instancia en donde los actores y factores sociales pueden hacer resistencia ante la reproducción de las clases dominantes. Es el maestro quien a través de la pedagogía, tiene que ser parte de la sociedad civil, pero no como concepto sino como acción, como movilidad y organización; en ese sentido, se tiene la confianza de ganarse ese espacio que nadie lo vigila, vencer el miedo, porque en el salón de clase el profesor es autónomo. En este momento domina la pedagogía positivista que posiblemente no sirva para explicar lo humano; por lo tanto, es urgente la implementación de procesos críticos, en vía de una cultura de reconocimiento de las diferencias,

con equidad en la participación de la construcción del conocimiento, que busque la transformación a un mundo más humano y equitativo.

5. Conclusiones

La educación en Colombia ha sido influenciada a través de la historia por la filosofía positiva, argumento que se puede evidenciar, al encontrar en la dinámica escolar y la normatividad actual elementos comunes a los postulados positivistas.

La “generación de conocimientos científicos” tiene una implicación con la investigación, y en este sentido habría que suponer que la educación actual tenga un enfoque de diseño curricular investigativo dado que la Ley 115 así lo establece en sus fines.

Existe una contradicción entre el fin de generación de conocimiento propuesto para los niveles de educación preescolar, básica y media, pues analizando la realidad educativa actual, no existen evidencias del cumplimiento de este fin.

En la escuela, la sistematización de los pensamientos humanos son elementos positivistas instrumentales propuestos para establecer un control social que direcciona las actitudes de los estudiantes hacia el mantenimiento de la subordinación ante la sociedad dominante.

El funcionamiento de las escuelas está orientado a lograr una influencia socializadora en la preparación de estudiantes para distintos puestos de trabajo en una división jerárquica de las fuerzas de trabajo.

En el momento actual nos preguntamos si es pertinente hallar la constancia ideológica -en medio de la variedad- basada en verdades y necesidades lógicas que corresponden a una reproducción de un sistema capitalista, siendo su único interés la plusvalía, o tal vez sería mejor encontrar una perspectiva fruto de un análisis histórico crítico, que genere optimismo.

Se define la escuela como una instancia en donde los actores y factores sociales pueden hacer resistencia ante la reproducción de las clases dominantes. Es el maestro quien a través de la pedagogía, tiene que ser parte de la sociedad civil, pero no como concepto sino como acción, como movilidad y organización; en ese sentido, debe tener la confianza para ganarse ese espacio en donde nadie lo vigila y vencer el miedo, porque en el salón de clase el profesor es autónomo.

En este momento domina la pedagogía positivista que posiblemente no sirva para explicar lo humano, por lo tanto es urgente la implementación de procesos críticos, en vía de una cultura de reconocimiento de las diferencias, con equidad en la participación de la construcción del conocimiento, que busque la transformación a un mundo más humano y equitativo.

Referencias Bibliográficas

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basics Books.

Comte, A. (1854). *Primeros Ensayos*. México: Fondo de cultura Económica.

_____. (1934). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Revista de Occidente, S. A.

_____. (1980). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

_____. (1984). *Curso de filosofía positiva*. Buenos Aires: Hyspamérica Ediciones Argentina

Departamento Nacional de Planeación. (2012). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Recuperado el 14 de 11 de 2012, de <http://www.dnp.gov.co/PND/PND20102014.aspx>

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI Editores, S.A de C.V.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación: Ley 115*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Vasco, E. (2003). Hay que educar el cerebro, la mano y el corazón. Al tablero. Recuperado el 21 de Abril de 2013, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87438.html>

Ciencias de la computación: ¿un reto para el pensamiento decolonial?*

Fecha de recepción:

15 octubre de 2013

Fecha de aceptación:

4 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:

Insuasti, J. (2013). Ciencias de la computación: ¿Un reto para el pensamiento decolonial?. *Revista CRITERIOS*, 31 (2), pp. 91-99.

Jesús Homero Insuasti Portilla*✉

Resumen

Debido al crecimiento acelerado de la producción de conocimiento de las ciencias de la computación, la innovación y adaptación tecnológica, soportadas por dicha producción, se evidencia el fuerte impacto en la vida del ser humano. En este escenario, la tecnología generada proviene principalmente de lugares con un alto grado de desarrollo, desde una perspectiva productiva, como por ejemplo, Estados Unidos, Europa y algunos países de Asia, sin desconocer la producción del resto del mundo. Los países que se encuentran en vía de desarrollo se limitan a consumir dicha producción tecnológica, manifestando ambientes de colonización dada su dependencia en este sentido. En esa medida, este artículo de reflexión trabaja sobre los hallazgos de una investigación preliminar sobre la didáctica específica para el diseño de *software*, desde una mirada internacional y su relación frente al pensamiento decolonial. Se concluye que la posición del pensamiento decolonial es aplicable en algunos escenarios de la academia para las ciencias de la computación.

Palabras clave: ciencias de la computación, globalización, pensamiento decolonial.

Computer sciences: ¿a challenge for decolonial thinking?

Abstract

A strong impact on human beings' lives is evident due to the fast growth of knowledge production in computer science, innovation and technological adaptation. In this scenario, technology generated primarily comes from sites with a high degree of development based on production, such as the United States, Europe and some Asian countries,

* Artículo de investigación e innovación.

*² Doctorando en Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad de Nariño; Master of Science in Internet Systems, University Of Liverpool; Magíster en Docencia Universitaria; Especialista en Docencia Universitaria; Ingeniero de Sistemas, Universidad de Nariño; Profesor Tiempo Completo Asistente del Departamento de Sistemas de la Universidad de Nariño; Director del Grupo de Investigación Galeras.NET (código de registro Colciencias COL0047637); San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: insuasty@udenar.edu.co

without ignoring the rest of the world production. Developing countries merely consume this technology production, expressing colonization environments because of their technological dependence. Thus this reflection article works on the findings of a preliminary research into the specific didactics for a software design from an international perspective and its relationship with decolonial thinking. As a conclusion it can be said that the position of decolonial thinking is applicable in some scenarios at the academy for computer sciences.

Key words: computer sciences, globalization, decolonial thinking.

Ciências da computação: ¿desafio para o pensamento decolonial?

Resumo

Dado o rápido crescimento da produção de conhecimento em informática, inovação e tecnologia, é evidente o forte impacto sobre a vida dos seres humanos. Neste cenário, a tecnologia gerada provém principalmente de lugares com um alto grau de desenvolvimento, a partir de uma perspectiva de produção, tais como Estados Unidos, Europa e alguns países da Ásia, sem desconhecer o resto da produção mundial. Os países que estão em desenvolvimento se limitam a consumir essa produção tecnológica, mostrando ambientes de colonização, dada sua dependência neste sentido. Este documento de reflexão funciona nos achados de uma investigação preliminar sobre a didática específica para o projeto do software educativo a partir de um olhar internacional e sua relação com o pensamento decolonial. Conclui-se que a posição do pensamento decolonial é aplicável em alguns cenários à academia para Ciências da Computação.

Palavras chave: ciências da computação, globalização, o pensamento decolonial.

1. Introducción

La historia de las ciencias de la computación se remonta a tiempos muy antiguos; sin embargo, la formalización de dichas ciencias dentro de un *corpus* de conocimiento claramente establecido es iniciada alrededor de la segunda guerra mundial. Con el surgimiento de nuevas tecnologías asociadas al tratamiento adecuado de la información y su procesamiento, la academia ha tenido que “crecer” junto con dicho avance de la ciencia *per-sé*; es aquí donde las reflexiones en el campo de la educación en las ciencias de la computación se han caracterizado por su discreta producción, siendo opacada por la generación del conocimiento eminentemente disciplinar.

Con base en una investigación realizada desde 2008 hasta 2010 sobre la construcción de una didáctica específica para el curso de diseño de *software*, sus hallazgos en materia de elementos comunes constituyentes de la didáctica reflejan un alto grado de escenarios de colonización epistemológica. Es importante tener en cuenta que dicha investigación se realizó gracias a la participación de 17 profesores, de los cuales 9 son de Estados Unidos, 4 de Europa y 4 de Colombia. Con esto se entiende que la información recolectada en la investigación tiene un corte internacional.

El presente artículo realiza un análisis sobre los hallazgos de la mencionada investigación a la luz de la corriente de pensamiento decolonial, abordando aspectos asociados a los

procesos de enseñanza en relación a la dependencia tecnológica.

2. Hallazgos en el marco de la enseñanza en ciencias de la computación

La investigación titulada “Didáctica del Diseño de Software” fue realizada entre 2008 y 2010, donde se buscó la fundamentación sobre las prácticas exitosas desde la mirada del profesorado en diferentes contextos del mundo. Un total de 17 profesores fueron consultados con el fin de adquirir información en materia de estrategias de enseñanza dadas la experiencia de cada uno de ellos. Para la selección de los profesores que deberían participar en la investigación, se tomó como criterio de ubicación institucional al ranking mundial de universidades en el campo específico de las ciencias de la computación del 2009, realizado por el *Institute of Higher Education* de la Universidad Shanghai Jiao Tong (Academic Ranking of World Universities, ARWU, 2009). Con esto, las universidades de Estados Unidos y de Europa se encuentran dentro de las primeras 150 universidades del mundo y las universidades colombianas fueron seleccionadas según su ubicación dados los resultados de las pruebas ECAES –hoy denominadas SABER PRO– de 2009 respectivamente.

Por Estados Unidos, los profesores que participaron son: Daniel Jackson (Massachusetts Institute of Technology), Ralph Johnson (University of Illinois at Urbana Cham-

paign), Dewayne E. Perry (University of Texas at Austin), Jonathan Aldrich (Carnegie Mellon University), Tefvik Bultan (University of California at Santa Barbara), David Notkin (University of Washington), Premkumar T. Devanbu (University of California at Davis), Kenneth M. Anderson (University of Colorado at Boulder), y John Keklak (Boston University). Por Europa, los profesores fueron: George Camdea (EPFL - Swiss Federal Institute of Technology - Suiza), Alexander L. Wolf (Imperial College London - Reino Unido), P.G. Kluit (Delft University of Technology - Holanda), y Paolo Bottoni (University of Rome “La Sapienza” - Italia). Finalmente por Colombia, los profesores fueron: Diego Hernán Montoya Bedoya (Escuela de Ingeniería de Antioquia), Alexander Barón (Universidad de

Nariño), Carlos Cobos (Universidad del Cauca) y Armando Rafael Acuña Martínez (Fundación Universitaria San Martín).

La investigación, con base en la teoría sobre didáctica y los insumos en materia de información sobre las experiencias de enseñanza de los profesores nombrados anteriormente, llegó a concebir un conjunto de elementos que constituyen una didáctica del diseño de software. Como resultado del proceso de análisis de la revisión documental y las experiencias –denominadas exitosas– desde la visión del profesorado, una síntesis fue construida haciendo uso de mapas conceptuales como herramienta para la organización del conocimiento. Tal síntesis puede ser observada a través de la Figura 1.

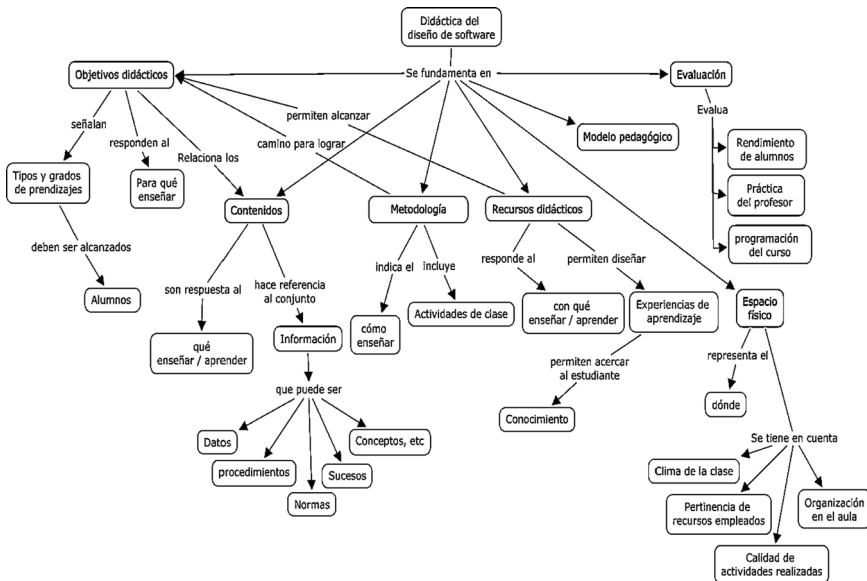


Figura 1. Síntesis de componentes de la didáctica.

Teniendo en cuenta la síntesis anterior, se pudo determinar que la didáctica del diseño de *software* se fundamenta en: Modelo pedagógico, objetivos didácticos, contenidos, metodología (actividades de clase y trabajo independiente), recursos didácticos, espacios físicos y evaluación. Estos elementos constituyen las grandes categorías

sobre las cuales se fundamenta la didáctica del diseño de *software* y donde fueron consignadas las “mejores experiencias” desde la perspectiva de los profesores encuestados. Dados estos hallazgos, inicia el análisis de cada una de estas categorías desde una mirada crítica, los cuales pueden evidenciarse en la Tabla 1.

Tabla 1. **Matriz de características de experiencia en la enseñanza de diseño de *software*.**

Dimensión	Características
Enfoque pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Las intenciones son conductistas y progresistas. - Se prefiere el modelo progresista por el método, metas, concepto de desarrollo, relación profesor alumno, y evaluación de la formación.
Objetivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos evidencian el modelo conductista. - Muchos profesores hacen explícitos los objetivos en los <i>syllabus</i>. - La redacción apunta hacia objetivos y metas, mas no hacia competencias.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - UML como herramienta principal. - Temáticas propuestas por <i>ACM Computing Curricula</i>.
Actividades de clase	<ul style="list-style-type: none"> - Preferencia marcada por la cátedra magistral. - Escasas actividades donde el estudiante es el actor principal.
Actividades de trabajo independiente	<ul style="list-style-type: none"> - Preferencia marcada por tareas y lecturas complementarias. - Escasa utilización de actividades y herramientas on-line.
Recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de documentación impresa y digital. - Recursos tradicionales para el desarrollo de la cátedra en el aula.
Espacio físico	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del salón de clase para desarrollo teórico. - Uso de los laboratorios para desarrollo práctico.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de instrumentos clásicos: quiz, examen y desarrollo de proyecto.

Fuente: Jiménez, Martínez & Insuasti, 2010, pp. 96-97.

En consecuencia, el común denominador es la tendencia general de la aplicación de los lineamientos del paradigma conductista y de los modelos instruccionales en materia de enseñanza en ciencias de la computación. Por su parte, los contenidos de las disciplinas asociadas a la computación han sido organizados siguiendo las directrices establecidas por ACM –*Association for Computing Machinery*–, IEEE –*Institute of Electrical and Electronics Engineers*– y AIS –*Association for Information Systems*– en su declaración llamada *Computing Curricula* (ACM, IEEE & AIS, 2005). Así pues, todos los contenidos que se aborda en las ciencias de la computación ya han sido previamente organizados, sistematizados y delimitados por estas corporaciones internacionales de acuerdo con las declaraciones globales de los currículos –entendidos desde una vista parcializada hacia los planes de estudio y contenidos–.

Finalmente, la tecnología que se utiliza en la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula presenta un fenómeno muy parecido al de los contenidos. Dentro del marco de globalización, los lenguajes y plataformas de diseño y programación se constituyen como producción tecnológica creada en lugares altamente desarrollados, con altos niveles de generación de conocimiento para los ambientes productivos. La gran mayoría –sino todos– los componentes tecnológicos que son utilizados dentro

del desarrollo de los cursos de diseño de *software* provienen generalmente de Estados Unidos o de Europa. De esta forma, queda en evidencia la enorme dependencia tecnológica que se tiene con respecto a las herramientas de soporte al curso de diseño de *software*.

3. Una aproximación al pensamiento decolonial en ciencias de la computación

Para el caso de los países de América Latina, las ciencias de la computación fueron introducidas como áreas de estudio formal en la academia a partir de la década de los 60s. Haciendo un ejercicio retrospectivo, tanto el contenido –entendiéndose como plan de estudios y microcurrículos– como las herramientas de soporte al ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje han sido prácticamente impuestas por aquellas organizaciones que producen el conocimiento científico y lo materializan en procesos de innovación o adaptación tecnológica.

Esta posición hegemónica de los Estados Unidos y de Europa se mantiene –guardando las proporciones– como en aquellos tiempos cuando América era una colonia. En materia de generación de conocimiento disciplinar, la mayoría proviene de los lugares hegemónicos; con esto no se pretende desconocer la producción llevada a cabo dentro de los países que se denominan “en vía de desarrollo”; de hecho existe producción científica en tales contextos pero se ve opacada por aquella generada en ambientes foráneos.

Recordando a Catherine Walsh, el problema del disciplinamiento científico se cimienta en la naturaleza del conocimiento científico desde una perspectiva parcializada hacia la ciencia natural dentro de lógicas positivistas y objetivas (Walsh, 2010, p. 2). Este problema ha impactado a las ciencias de la computación enormemente hasta el punto de estandarizar prácticamente todos los aspectos alrededor de la vida académica de las ciencias de la computación. El modelo de “disciplinamiento” como lo llama Walsh se hace evidente al analizar los contenidos programáticos de los cursos que se imparte dentro de las ciencias de la computación. A las instituciones de carácter internacional tales como ACM, IEEE y AIS se les ha encargado la tarea de “disciplinar” el conocimiento asociado a la computación, de tal suerte que se presentan currículos -entendiéndose en el lenguaje de dichas organizaciones como planes de estudio- prefabricados y con una característica en común: la no importancia del contexto cultural.

Es aquí precisamente donde aparece la globalización como excusa para “justificar” tales prácticas basadas en estándares. Según Arturo Escobar, dentro del fenómeno de globalización, dos grandes escenarios aparecen en la lucha conceptual en respuesta a tal fenómeno: el concepto de localidad y el concepto de globalidad. A la localidad se le atribuye el lugar a ocupar y la tradición de índole cultural; mientras que el concepto de globalidad aso-

cia conceptos tales como: espacio, capital y su historia (Escobar, 2005). En estos ambientes, el profesor de ciencias de la computación tiene un marco teórico práctico limitado en contenido; sin embargo, existe la posibilidad de explotar la creatividad de los estudiantes desde la praxis, que en últimas instancias, representaría un crecimiento significativo de la sociedad donde se presente esta particular situación. Lo curioso de la investigación en cuestión, es que tanto los profesores de Estados Unidos, como los de Europa, e incluso los de Colombia, coinciden en el uso del marco referencial propuesto por las organizaciones internacionales. En este sentido, el contenido y el uso de herramientas tecnológicas que se trabaja en un curso de diseño de *software* es prácticamente el mismo, sin importar los contextos donde dichos cursos se desenvuelven. A manera de ejemplo ilustrativo, en materia de contenidos y herramientas, el profesor del curso de diseño de *software* de la Universidad de Nariño maneja sus procesos de enseñanza de forma muy similar al profesor del MIT.

Pero ¿qué interés subyace detrás de las prácticas –quizás exageradas– de estandarización de contenidos y herramientas? Al parecer no es una pregunta fácil de responder. La complejidad de los fenómenos de impacto sociocultural debe ser abordada desde múltiples puntos de vista. Sin embargo, apoyándose en el pensamiento de Walter Mig-nolo acerca del cuestionamiento

de la ideología de la modernidad en pro de alimentar la naturaleza de la economía capitalista (Mignolo, 2010, p. 5). Dentro de esta lógica, la siguiente pregunta que se generaría es: ¿Qué tipo de individuos se está formando en las universidades, específicamente en el área de las Ciencias de la Computación? Una de las posibles respuestas podría ser: Individuos críticos como agentes en la transformación de la sociedad; sin embargo, otra respuesta apuntaría hacia la formación para el trabajo y la generación de mano de obra. ¿Es esto ético?, ¿es moralmente aceptable por la sociedad de hoy? Preguntas y más preguntas se generan al entrar cada vez más en el tema. Es importante tener en cuenta que la naturaleza del fenómeno de globalización nace en escenarios económicos; a pesar de ello, dicho fenómeno afecta todos los aspectos de la vida del ser humano. Al canon de estas ideas, nuevamente Walter Mignolo elabora un discurso sobre la relación entre globalización y desarrollo, donde se afirma que el término globalización proviene de la década de los 80s como un fenómeno disfrazado de desarrollo, el cual invade la arena política en cuanto a teoría y economía se refiere; este concepto de desarrollo se permeó en la sociedad desde 1950 hasta 1975 aproximadamente (Mignolo, 2010, p. 112).

La investigación en cuestión propone una didáctica específica para el curso de diseño de *software*. A pesar de la visión constructivista –alejada del instruccionismo y del clásico conductismo–, la didáctica

propuesta sigue perpetuando los modelos de “disciplinamiento” entendidos como la replicación del estándar internacional en materia de contenidos y de uso de herramientas. Cabe anotar que la propuesta didáctica aún no ha sido probada en diferentes contextos; de hacerlo, sería el punto de partida para la generación de múltiples investigaciones en materia de “medición de efectos” de ese pensamiento unificado que se forma en los ambientes globales.

A fin de cuentas, la investigación se centró en tres escenarios: Estados Unidos, Europa y Colombia. Los resultados de ella comulgan con el punto de convergencia de los tres escenarios según Inmaculada Antolinez, cuando afirma que “la diversidad es interpretada y reducida únicamente conforme a criterios culturales” (Antolinez, 2011). Entonces, con esto existe una salida y es la de contextualizar la praxis de esas estrategias de enseñanza.

4. Conclusiones

¿Son las Ciencias de la Computación un reto para el pensamiento decolonial? La opinión del autor del presente artículo se inclina a responder tal pregunta con un sí, en cierta medida, ya que la naturaleza misma de dichas ciencias obliga a asumir una mirada desde el paradigma positivista, dado además su enfoque empírico analítico propio de las ciencias experimentales. No obstante, existe una gran oportunidad de contextualizar la praxis de dichas ciencias, a pesar de que los

contenidos y las herramientas utilizadas sigan estándares precisos en el marco histórico del mundo globalizado. Pero ¿qué es un reto? Nada más que una oportunidad de crecimiento.

Referencias Bibliográficas

- Academic Ranking of World Universities ARWU. (2009). Academic Ranking of World Universities in Engineering/Technology and Computer Sciences - 2009. Recuperado el 23 de Julio de 2013, de Academic Ranking of World Universities in Engineering/Technology and Computer Sciences - 2009.
- Association for Computing Machinery, Institute of Electrical and Electronics Engineers & Association for Information Systems. (2005). Computing Curricula: The Overview Report 2005. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de http://www.acm.org/education/education/curric_vols/CC2005-March06Final.pdf
- Antolinez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 2 (73), 1-37.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá D.C, Colombia: ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Jiménez, R., Martínez, Á. & Insuasti, J. (2012). *Lineamientos para una didáctica en computación – Caso: Curso de Diseño de Software*. Alemania: Editorial Académica Española, en colaboración con AV Akademiker-verlag GmbH & Co.
- Jiménez, R., Martínez, Á. & Insuasti, J. (2010). Didáctica del Diseño de Software. Recuperado de <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/bibliotecavirtual/viewer.aspx?&var=83284>
- Mignolo, W. (2008). La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8 (1), 243.
- _____. (2010). Cosmopolitanism and the De-colonial Option. *Studies in Philosophy & Education*, 29 (2), 111-127.
- Walsh, C. (2010). Estudios (Inter) Culturales en Clave De-Colonial. *Tabula Rasa*, 12 (1), 209.

La práctica docente y la realidad en el aula*

Fecha de recepción:

29 de julio del 2013

Fecha de aceptación:

11 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Betancourth, C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 101- 118.

Cindy Vanessa Betancourth Naranjo*✉

El conocimiento en sí mismo infunde fuerza.

Sir Francis Bacon

Mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros
implica mi conocimiento entero de mí mismo.

Y cuanto mejor me conozca en esta entereza,
tanto más posibilidades tendré haciendo
historia de saberme rehecho por ella.

Paulo Freire

Resumen

El presente artículo surge del reconocimiento e importancia que representa la práctica docente en el proceso educativo y en el desarrollo de la sociedad. De esta manera brota el interés por explorar y comprender la incidencia que ha tenido el pensamiento pedagógico en la labor docente, para dar cumplimiento a los fines educativos. Para tal fin, se propone hacer una reflexión sobre la práctica docente y su realidad en el aula, teniendo en cuenta previamente el conocimiento, los principios, las características y el análisis de las concepciones pedagógicas que hasta el momento han obtenido una mayor trascendencia en el contexto educativo.

Para desarrollar el presente texto, se retoma concepciones sobre el pensamiento positivista característico de una escuela tradicional, y el constructivista de la época contemporánea. Por consiguiente, se establece las diferencias entre la práctica docente de la escuela tradicional y aquella orientada por la pedagogía constructivista, en función de comprender que en la actualidad, la práctica docente se debe centrar en los intereses y necesidades del estudiante, con relación al contexto al que pertenece.

* Artículo de investigación e innovación.

*✉ Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: civabena546@hotmail.com

A partir de las concepciones más importantes de la práctica docente, se obtiene paralelos: en el primer caso el profesor es el centro de la enseñanza, el que enseña, y el alumno es el que recibe; en el segundo caso, por el contrario, desde el pensamiento constructivista, el docente es un profesional reflexivo que realiza una labor de mediación entre conocimiento y aprendizaje, en un proceso de construcción hacia la búsqueda de saberes y aprendizajes significativos.

Palabras clave: aprendizaje significativo, enfoque pedagógico, pedagogía, práctica docente, realidad en el aula.

Teaching practice and the reality in the classroom

Abstract

This article arises to recognize the importance that represents the teaching practice in the educational process, the development of the society and the interest for exploring and understanding the impact it has had on educational thought in teaching, in order to give effect to educational purposes. Due to this, it seeks to do a reflection on teaching practice and its reality in the classroom, keeping in mind the previous knowledge, principles, characteristics and analysis of educational ideas that have far greater significance in the educational context.

To develop this text, conceptions of positivism, characteristic of a traditional school, and the constructivist of the contemporary period are resumed. Therefore, the differences between traditional teaching practice used in the school and constructivist pedagogy are established, with the aim to understand that, at present, teaching practice should focus on the interests and needs of the student according to his context.

From the most important conceptions of teaching practice, we find that for the traditional school, the teacher is the center of education, and the student, the one who receives it; in the second case, on the contrary, from the constructivist thinking, the teacher is a reflective practitio-

ner who performs a work of mediation between knowledge and learning, in the process of building towards seeking knowledge and meaningful learning.

Key words: meaningful learning, pedagogical approach, pedagogy, teaching practice, reality in the classroom.

Prática pedagógica e a realidade na sala de aula

Resumo

Este artigo surge do reconhecimento e da importância da prática do professor no processo educacional para o desenvolvimento da sociedade. Assim, surge o interesse de explorar e compreender o impacto que teve sobre o pensamento educacional, para cumprir com fins educacionais. Para este fim, propõe-se a reflexão sobre a prática pedagógica e da realidade na sala de aula, tendo em conta o conhecimento prévio, princípios, características e análise de ideias educacionais que até agora ganhou maior importância no contexto educacional.

Para levar a cabo o presente trabalho, se recomeça as concepções de positivismo, característico de uma escola tradicional, e as construtivistas da contemporaneidade. Consequentemente, as diferenças entre a prática de uma escola tradicional, e naquela orientada por a pedagogia construtivista são estabelecidas, com base no entendimento de que, atualmente, a prática docente deve incidir sobre os interesses e necessidades do aluno em relação ao contexto a que pertence.

A partir dos conceitos mais importantes da prática docente, na escola tradicional, o professor é o centro da educação, e o aluno é o destinatário; no pensamento construtivista, ao contrário, o professor é um profissional reflexivo, que realiza um trabalho de mediação entre conhecimento e aprendizagem, no processo de construção para a busca do conhecimento e da aprendizagem significativa.

Palavras chave: aprendizagem significativa, abordagem pedagógica, pedagogia, prática docente, realidade em sala de aula.

1. Introducción

Reviste gran importancia el tema de “La práctica docente y la realidad en el aula”, puesto que permite discernir sobre el rol que debe asumir el docente en los procesos de formación y aprendizaje en el ámbito académico, con base en el conocimiento y análisis de las principales concepciones que se ha desarrollado en el campo educativo, y que han incidido de una u otra manera en la práctica pedagógica y más concretamente en la búsqueda de estrategias que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes, con el interés de contribuir a su desarrollo integral.

De esta manera, conocer y analizar cómo se ha desarrollado la práctica docente y, cuál es la realidad que se experimenta en el aula, favorece la reflexión sobre los principales factores que la han caracterizado, ya que en las distintas épocas han surgido diferentes enfoques y escuelas del pensamiento que han marcado el quehacer pedagógico, los procesos de enseñanza y la evaluación del aprendizaje, con varios aspectos que permiten entender los distintos factores que han incidido y que en aún en la actualidad determinan el éxito o fracaso de las prácticas educativas.

Por esta razón, desde el ámbito educativo, es necesario hacer una revisión y análisis a las distintas concepciones que han influido en la práctica docente y en la construcción de saberes, con el fin de lograr un espíritu crítico y reflexivo que sea útil para emprender accio-

nes que en un futuro contribuyan a enriquecer y optimizar el quehacer pedagógico.

Surge así la necesidad de identificar las concepciones particulares sobre lo que realmente significa la práctica docente y su relación en el aula.

2. La práctica docente

Para dar comienzo al presente artículo es necesario acercarnos a una definición sobre el concepto de práctica docente, la cual surge de sí misma: “práctica”, poner en práctica, estar en la práctica, llevar a la práctica, hacer práctica; esto quiere decir, interactuar con personas dedicadas a articular, planear, examinar, asumir y posibilitar proyectos, enfoques, metodologías encaminadas a la promoción de una comunidad, mediante la participación de sus integrantes en la construcción de un bien en común. Esquivel Campo y González Castro (2008), definen la práctica docente citando a Marcelo, como:

El conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que ésta práctica pedagógica pretende satisfacer (p. 3).

Por ende, la práctica relacionada con el quehacer docente o pedagógico no tiene un nivel de reflexión sobre sí misma, un proceso de escritura, la aplicación de una teoría o reflexión; por lo cual, tiende a nece-

sitar que sus actores principales (docentes, estudiantes, enfoque pedagógico, currículo, procesos de evaluación, entre otros) puedan conseguir eficiente y directamente la aplicación de objetivos de dichas prácticas específicas. Gaitán y Ramírez afirman al respecto: “Es decir, al mismo tiempo que se ejerce o se realiza dicha práctica pedagógica no se produce la pedagogía como formación discursiva, teoría o reflexión sobre ella, como condición ineludible de su ejercicio” (2000, p. 95).

De esta manera, la práctica docente o pedagógica debe buscar conectarse con el diálogo, la indagación a partir de la investigación, el resolver dificultades encontradas en el ejercicio enseñanza aprendizaje, entre otros. Es este aspecto Guazmayán y Ramírez (2000) afirman:

La práctica pedagógica gira en torno al diálogo y a la exploración del conocimiento, alrededor de la multiplicidad de posibles procesos de enseñanza y de aprendizajes generados por problemas; en torno a un clima permanente de incertidumbre sobre la verdad, es decir, la práctica pedagógica se instaura en una perspectiva científica: las teorías de la comunicación, la semiología, la creatividad y sus diferentes formas de expresión se constituyen en pilares fundamentales para el logro de este cometido. En esta dirección, dicha actividad, creará formas de pensar, de actuar, de sentir, de crear y de transformar la cultura; la asunción de las tradiciones, los valores y los mitos le permitirán convivir y proyectarse (p. 144).

Estableciendo relación con lo anterior, se puede decir que existen prácticas que siguen ciertos parámetros que se han transmitido de generación en generación con enfoques tradicionalistas, que pueden llegar a ser no tan beneficiosos debido a que no existen opciones alternas o si existen, no se han tenido en cuenta en su ejecución y realización en los contextos educativos. En este sentido aquellos que buscan realizar una práctica docente con un sentido encuentran un aliado en Lipman (1998), cuando afirma que “esta permitiría al practicante poder adherirse a la atrayente noción de que las prácticas sin examinar no funcionan adecuadamente contrariando la opinión común de que las prácticas reales no son valiosas para su análisis” (p. 53).

Ahora bien, a pesar que no se pretende determinar cuál enfoque pedagógico es el más adecuado para la práctica docente, es de vital urgencia establecer tres de ellos que pueden dar luz a la importancia y desarrollo de la misma. Entre ellas, se puede mencionar en primer lugar, al enfoque pedagógico conductista, que Flórez y Tobón (2001) mencionan como:

Aquella que se propone para formar o moldear la conducta productiva de los alumnos donde el individuo adquiere las competencias productivas mediante la acumulación de aprendizajes secuenciados progresivamente del más simple al más complejo. El proceso de enseñanza no lo dirige el maestro sino

el programa de auto instrucción, diseñado meticulosamente por expertos en tecnología educativa y en instrucción programada. El tipo de experiencias preferidas para la enseñanza en este enfoque son tareas y actividades técnicas y operativas observables por el profesor, mensurables y evaluables. Las técnicas de enseñanza se centran en el refuerzo y el control de la conducta esperada, tal como se haya definido en los objetivos específicos, instruccionales. Este enfoque no abriga expectativas respecto de las actividades mentales y subjetivas del alumno, y su método de investigación se basa en la descripción meticulosa de las condiciones iniciales del comportamiento del alumno, de las actividades y tareas que necesita recorrer para lograr las metas o los “objetivos terminales”, a fin de asegurar el control experimental de todo el proceso. Se miden las condiciones iniciales del aprendizaje y sus resultados al final del proceso, para atribuirle al tratamiento -la instrucción programada- la explicación de la diferencia entre el estado inicial y los logros medios al final. Se trata de un diseño cuasi experimental de análisis y control del aprendizaje como método de investigación y de enseñanza a la vez (p. 22).

Frente a lo anterior, se trata de comprender y analizar su influencia en la práctica docente y en el aprendizaje que los estudiantes adelantan en el aula, permitiendo así obtener una visión de la experiencia de aprendizaje, la naturaleza pedagógica, las relaciones entre los participantes, el rol que asume el docente y los estudiantes en el proceso educativo, de acuerdo con el enfoque pedagógico que adop-

tan las instituciones educativas. En segundo lugar, se puede mencionar al positivismo como una ideología que pretende explicar toda la realidad mediante un método único y desde la observación absoluta y transparente que ignora que hay realidades culturales concretas, únicas e irrepetibles sobre las cuales el sujeto conocedor y protagonista no genera conocimientos universales y abstractos, sino específicos y contextuales, no replicables. Entre las características más importantes del positivismo, Flórez y Tobón (2001) relacionan:

El objeto: la realidad fenoménica, observable, manipulable y mensurable; *la objetividad:* la condición de los hechos que los vuelve verificables empíricamente; *el método:* experimental, aunque también se reconoce la lógica deductiva; *el lenguaje:* lógico-formal-matemático y/o estadístico (de probabilidades); *el producto:* enunciados científicos, válidos, confiables, replicables; *el diseño:* manipulación y control experimental en situaciones artificiales; *los instrumentos:* observación y medición de variables definidas operacionalmente; y *el muestreo:* análisis de datos, prueba de hipótesis e inferencia estadística (p. 2).

En el positivismo¹, el conocimiento ya está dado, elaborado y terminado, no permite la problematización; por ello, niega la intervención del sujeto en su construcción; como

¹ El positivismo afirma que en la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido de la sociedad. Todo lo que ocurre responde a ese orden natural que hay que descubrir, conocer y aceptar. Así, el ser humano no es el constructor de la realidad social; propone una suerte de inmovilismo social, de orden social, descartando la problematización.

afirma Marín (1998): “va de lo simple a lo complejo y así se desaprovechan métodos de estudio como la dialéctica, la deducción, la problematización, entre otros”. El sujeto aprendía de una manera pasiva, acumulando memorísticamente los hechos ya ocurridos. Así, el método basado en la memorización fue en cierta época por predilección el procedimiento para la asimilación del conocimiento; se puede encontrar hasta la época actual algunos indicios de dicha corriente.

En tercer lugar, se puede mencionar al enfoque cognitivo como una pedagogía humanista que surgió y predominó a finales del siglo XX. Entre sus principales raíces se encuentran tres grandes escuelas con sus propias teorías, destacándose la epistemología genética de Jean Piaget, el constructivismo social de Vygotsky y las aportaciones de la psicología cognitiva, sin desconocer que existen autores contemporáneos como Papert, con la inclusión de las computadoras como medio creativo dentro del constructivismo (Universidad y Educación Central de Venezuela, 2004).

Se define el constructivismo como una teoría educativa que se basa en cómo las personas construyen su propio conocimiento sobre el mundo, a través de su experimentación y reflexión sobre el mismo. Díaz Barriga (2005), expresa que:

El constructivismo es una confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la

construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje. Se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio.

De igual manera, se afirma que el individuo, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 1997). Entre las principales características del constructivismo, Flórez y Tobón (2001) afirma, que se tiene en cuenta:

La naturalidad del niño, la sencillez comprensiva del maestro y la importancia de la realidad de la relación maestro-alumno como una totalidad de sentido; la relación pedagógica como praxis y fuente esencial de la interpretación pedagógica; la historicidad educativa y pedagógica, la “conciencia histórica” de que en la escuela todo pasa, de que todo cambia con la época, incluso la cosmovisión, la cultura y los megarelatos; y la conciencia situada y en contexto, una comprensión cultural de la relación pedagógica (p. 2).

En la educación escolarizada, el enfoque cognitivo permite recuperar la trayectoria histórica inherente a ambas, a partir del núcleo teórico que las caracteriza; esto con el objetivo de comprender su inserción y pertinencia dentro de cualquier proceso de innovaciones curriculares o

en la elaboración de proyectos tendientes a modificar progresivamente las prácticas docentes (Díaz, 2010).

Si se analiza el enfoque pedagógico constructivista, se puede encontrar que las metas giran alrededor de la formación de un “pensador competente” en general, o desde alguna disciplina específica “aprender a pensar históricamente” o “aprender a pensar matemáticamente”. Al respecto Flórez y Tobón (2001) complementan:

El desarrollo de los alumnos se concebiría de manera constructivista como cambios conceptuales más o menos estructurales procesados por la actividad del aprendiz. La relación maestro-alumno sería auto regulada y comprometida por las pautas de acción simbólica, por la cognición y meta cognición de los alumnos parcialmente prevista y orientada por el profesor. Las experiencias y contenidos preferidos serían seleccionados por su poder generador de reflexión en los alumnos y las estrategias didácticas estarían encaminadas, también, a superar la repetición memorista y a poner a pensar a los alumnos. Por supuesto que esta teoría pedagógica es también una disciplina, tendrá objetos y problemas de investigación que permitan captar el sentido de la acción simbólica de los alumnos, descifrar sus pensamientos y los cambios y progresos en su actividad mental reflexiva (pp. 21-22).

En la práctica docente, en la relación enseñanza aprendizaje, el papel del maestro debe asumirse como un facilitador que acompaña y orienta hacia la construcción del cono-

cimiento, para lograr que en el estudiante sean significativos los diferentes contenidos de cada programa. No obstante, se requiere la disposición favorable del estudiante para aprender, el conocimiento previo, el contenido del aprendizaje, organización y disposición de recursos y el rol del facilitador.

El constructivismo se fundamenta en el aprendizaje significativo, que consiste en atribuir significado a lo que se aprende, en función de lo que ya se conoce. Si bien el interés se orienta en la generación de nuevos conocimientos, éste le concede especial importancia a los conocimientos previos; dicho de otro modo, creando nuevos conocimientos a partir de los que ya ha adquirido el estudiante; a la vez, se le concede especial importancia a las relaciones que éste establece con su entorno, en procesos de retroalimentación que surgen en su interrelación con los demás, fomentando así en él la responsabilidad de su aprendizaje. Según esta concepción, el único y auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, que se logra como resultado de la relación del nuevo conocimiento con conocimientos previos, en situaciones cotidianas y con la propia experiencia.

3. La realidad en el aula

En el contexto real del aula de clases, no es extraño reconocer a partir de la observación directa que la gran mayoría de las actividades giran en torno al maestro, quien utiliza el discurso pedagógico como su

principal herramienta, adecuando los contenidos propios del plan de estudios. Con la evolución de las teorías educativas y el uso de enfoques alternos se busca un tipo de escuela que prepare para el futuro, y reconozca al estudiante como el eje principal en la construcción de su aprendizaje. Sin embargo, se continúa con prácticas tradicionalistas que en muchos casos, dan importancia a una instrucción verbalista o clase magistral encaminada básicamente a la cosecha de aprendizajes mecánicos y memorísticos, dejando a un lado los procesos relacionados con la crítica y la reflexión de los procesos educativos.

Por lo descrito anteriormente, se puede plantear que se fomenta una educación de acuerdo con una necesidad expresamente técnica, preparando estudiantes para servir a una producción, sin lograr formar en ellos un razonamiento crítico y reflexivo, evadiendo el proceso evolutivo del aprendizaje. Es una práctica docente orientada al uso de instrumentos de enseñanza rígida, desfavoreciendo el desarrollo de una actitud y espíritu investigador, un hombre como un ser pensante, autónomo, capaz de construir y tomar sus propias decisiones, y un docente como un guía para transformar la enseñanza. Al respecto, Torres et al. (2004) afirman:

Las dificultades de la formación pedagógica del maestro, el predominio de las prácticas pedagógicas instrumentales, la falta de estructuración de un discurso pedagógico actualizado, los currículos inadecuados

y descontextualizados, la existencia de una comunidad académica de educadores, la escasez de recursos y estrategias didácticas apropiadas y el desconocimiento de las potencialidades del estudiante son algunos de los aspectos que impiden el desarrollo de procesos pedagógicos que contribuyen a la formación de una actitud científica en el estudiante de educación básica (pp. 21-22).

En vista de lo anterior, se hace necesario que la práctica docente en función de la realidad en el aula busque desarrollar todo el potencial en los niños, las niñas y los jóvenes. Lewis (1983) afirma que:

No hay que enseñar al niño lo que tiene que pensar, sino cómo pensar. No lo que tiene que aprender, sino cómo aprender. No se le darán cosas que recordar, sino la capacidad de recordar con mayor efectividad. No se le plantearán problemas para que los resuelva, sino que se le mostrará cómo resolver con más facilidad los problemas (pp. 10-11).

En esa medida, surge frente a la práctica docente el desinterés de los padres de familia, quienes por muy interesados que se sientan con los progresos de sus hijos no demuestran un compromiso constante; a la mayoría de ellos les hace falta el conocimiento necesario para identificar las causas que fomentan las dificultades a nivel escolar de sus hijos e hijas, por lo tanto, desconocen el mejor medio para ayudarlos y guiarlos hacia un desarrollo exitoso.

Adicionalmente, se puede observar que en la práctica docente, en mu-

chos de los casos, cuando los niños y las niñas empiezan su educación formal en las instituciones educativas son personas muy activas, curiosas, imaginativas y cuestionan sobre todo lo que observan a su alrededor en su afán por aprender cada día más sobre su entorno; sin embargo, durante el proceso de adaptación a su contexto escolar se resisten a ser sujetos pasivos. Lipman (1998), afirma al respecto:

Para más de un niño, el aspecto social de la escuela -es decir, estar junto a sus iguales- es una gran oportunidad. Los aspectos educativos, en cambio, suelen ser una prueba espantosa. En resumen, la escolarización, en contraste con el hogar, provee escasos incentivos intelectuales. La consecuencia inevitable es un descenso de los intereses de los estudiantes (pp. 50-51).

En ese sentido, el docente debe, aparte de conocer sobre los contenidos que debe desarrollar, considerar el analizar otros fenómenos que ocurren en el aula frente a los múltiples problemas que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, una técnica o un procedimiento rutinario, mecánico o mucho menos reflexivo. Parafraseando a Lipman, se puede decir, que muchos de los profesores en la actualidad se dan cuenta que insistir en mantener la disciplina y el orden pueden destruir la verdadera espontaneidad de los estudiantes y las metas que se buscaba cultivar y mantener. Al respecto, Lipman (1998) plantea:

La solución no radica en periodos alternativos de rigor y desorden; ahora ejercicios con papel y lápiz; luego juego libre. La solución radica en descubrir cuáles son los procedimientos que promueven tanto organización como creatividad, como, por ejemplo, animar a los niños a que se inventen historias y a que las cuenten a sus compañeros (p. 51).

Si bien es cierto que el uso de la pedagogía permite analizar de otra manera la escuela y la práctica educativa, la realidad cotidiana que los docentes viven en el aula les obliga a recurrir a veces, de manera consciente o inconsciente, a planteamientos positivistas para organizar y orientar su actividad docente; romper con esta práctica positivista parece ser que no es fácil, pues dichos cambios en las prácticas pedagógicas y los métodos didácticos son permeados por los conocimientos, actitudes, valores y disposición emocional de cada uno de los docentes, guiados por los proyectos establecidos por las instituciones; asimismo por su visión y misión, funcionando éstos como guías o ejes sobre los que se debe actuar. Ante esto, Zapata (2006) opina:

La pedagogía se ha preocupado más por el qué y el cómo enseñar problemas básicos de la enseñabilidad que no lleva a la reflexión del qué y al cómo desarrollarla. El aprendizaje es mucho más amplio que la educación, la educación no es el único medio para el aprendizaje. Mientras que cada persona aprende a lo largo de su vida, porque esto es parte de su condición humana, ningún país podría asegurar educación permanente a todos sus ciudadanos (p. 69).

En la educación, para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo se debe partir de lo conocido, lo observable, y lo cercano; ir siempre de lo asimilado a lo que está por adquirir y de lo más simple a lo más complicado. Esto es, dentro de la práctica docente y la realidad del aula, lo que propicia encuentros con el estudiante, la escuela, el contexto y consigo mismo, en ambientes agradables para construir los conocimientos, la aplicación de metodologías acordes a las características socioculturales de los estudiantes y la búsqueda de soluciones plausibles.

Guazmayán y Ramírez (2000), aportan valiosos aspectos sobre los propósitos que debe tener una práctica docente o pedagógica en la búsqueda de un profesional idóneo a las necesidades contextuales y socioculturales de los estudiantes:

Contribuir con la formación integral del profesional de la educación en el desarrollo de las competencias básicas: interpretar, argumentar, y proponer acciones pedagógicas adecuadas con el ejercicio profesional; comprometer al estudiante con la planeación, gestión y ejecución de proyectos de investigación que den cuenta del mejoramiento y cualificación del ser y quehacer profesional y social; proyectar al futuro profesional hacia la investigación del objeto, de las tareas y de las metodologías disciplinares e interdisciplinares; proyectar al futuro profesional hacia la consolidación de proyectos que permitan la fundamentación de la civilidad, la democracia, la tolerancia y la justicia social; comprometer al futuro profesional con la planeación, gestión y ejecución de proyectos de in-

vestigación que permitan defender y preservar la calidad ecológica y ambiental del contexto regional y nacional; provocar al futuro profesional de la educación hacia procesos administrativos, curriculares y pedagógicos que forjen proyectos educativos institucionales P.E.I en los diferentes niveles del sistema educativo (pp. 146-147).

Se puede concluir que algunos de los problemas prácticos del aula requieren un tratamiento particular orientado a su propia naturaleza como grupo social y cultural en permanente interacción. Es necesario hacer una distinción entre lo que es una práctica académica “normal” y una “crítica”; en la primera Lipman (1998) entiende por “práctica” cualquier actividad metódica. Puede ser descrita también, como aquella acostumbrada, habitual, tradicional e irreflexiva, pero tampoco coincide, pues el término metódico no es aquello extraño, asistemático o desorganizado. En el segundo caso, es una práctica crítica cuando: 1. Se hace una crítica a la práctica de nuestros colegas; 2. la autocrítica; 3. la corrección de la práctica de los otros, y 4. la autocorrección. Lipman agrega: “La práctica es lo que hacemos metódicamente y con convicción, pero sin grado intencional de investigación o de reflexión” (pp. 52-54).

4. La práctica docente y la realidad en el aula

Al hacer un breve recorrido en este texto por varios autores que han planteado la importancia de la práctica docente y su aplicación en

la realidad en el aula, se puede argumentar que se escapan muchos aspectos como el impacto de los enfoques pedagógicos, el uso del discurso, el valor de los aprendizajes para que sean significativos, la influencia de la escuela tradicional, los factores externos e internos, la formación y capacitación de los docentes, el uso de la pedagogía, el fomento de la indagación a través de la investigación y su uso a través de la etnografía.

Sin embargo, es importante reconocer algunos aspectos de los procesos pedagógicos -o la práctica pedagógica- en función al discurso o la formación discursiva; es decir, de la pedagogía propiamente dicha. Al respecto, Gaitán y Ramírez (2000, p. 93), afirman que se puede constatar dos niveles: el primero, el de los hechos, de la realidad (práctica o praxis educativa); y el segundo, el de las ideas (diversas teorías o concepciones pedagógicas que se desarrollan desde un nivel ideológico representativo hasta un nivel científico).

Lo anterior tiene importancia en el binomio fantástico práctica – realidad, porque es a partir de la comunicación y el discurso como las concepciones orientadas desde un currículo institucional se hacen realidad en la práctica de metodologías, que hacen visible las temáticas que se busca impartir, y que a su vez, pueden caracterizar la propuesta pedagógica hacia el conductismo, positivismo o constructivismo.

Desde esta perspectiva, la práctica docente en la actualidad pretende ser orientada a promover el apren-

dizaje autónomo y dinámico, de tal manera que el estudiante pueda asumir un comportamiento activo y responsable, donde sus conocimientos previos se enriquecen con los nuevos aprendizajes, y la responsabilidad del proceso depende de su interés, compromiso, participación y creatividad. Es así como, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea (Carretero, 1997).

Desde la óptica de un maestro que desarrolla su labor bajo una concepción constructivista se convierte en un mediador entre los conocimientos y sus estudiantes, donde todos son sujetos activos en función de aprender a aprender con la participación de todos en escenarios y ambientes ricos de indagación y resolución de problemas. Esquivias (2009) al respecto afirma que “los escenarios educativos reclaman una enseñanza renovada con tinturas de creatividad y con matices transdisciplinarios; las instituciones educativas de educación superior requieren apremiantemente de la renovación con un sentido acorde al entorno en el que vivimos”.

Por lo tanto, el objetivo de la práctica docente en el campo educativo será el formar hombres y mujeres que sean capaces de hacer cosas novedosas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, ingeniosos y descubridores, pero gracias a una educación con

calidad, autonomía de pensamiento crítico, autodidacta, de reflexión, motivación, responsabilidad y cooperación (Piaget, 1946, citado por Universidad Tangamanga, 2012).

En coherencia con la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y con la reforma educativa, se afirma que el maestro/a, en el proceso de enseñanza aprendizaje, no va a ser sólo un transmisor de conocimientos, sino también, un mediador fundamental para que el alumno/a establezca las conexiones necesarias entre los conocimientos que ya poseía y los nuevos a aprender, produciéndose de ese modo el aprendizaje significativo (García, 2002, p. 31). Adicionalmente, se retoma a Lewis (1983) cuando afirma que:

Si una inteligencia mayor sólo significase la obtención de mejores notas en un examen de fin de curso, se podría exponer la cuestión en términos de tiempo, esfuerzo y energía. Y si el único resultado de un alto cociente intelectual fuera convertir al niño en un pequeño latino que, parafraseando la famosa definición que Oscar Wilde dio del cínico, supiera responder a todo sin conocer la verdad de nada, jamás lo juzgaríamos como una buena meta. La capacidad intelectual reviste un valor muy superior. Los triunfos académicos han de verse como un medio, no como el fin de un intelecto superior a lo normal (p. 16).

La práctica docente en relación a la realidad en el aula está sujeta a ese valioso término que se hace visible, parafraseando a Gaitán y Ramírez (2000, p. 94), al hacer alusión a la for-

mación discursiva identificada como pedagogía que ha surgido cuando “funciona en el elemento del saber”, y ésta, ha traspasado el umbral de la positividad; a medida que identifica su objeto y opera con criterios de la investigación científica. Sin embargo, ha surgido una confusión entre la pedagogía como práctica; esto se puede ver a continuación: “La práctica pedagógica que incluyó el proceso pedagógico y las condiciones del marco histórico-social en que se desarrolla. Y la pedagogía como discurso, teoría o disciplina cuyo objetivo sería aquella práctica pedagógica, o el fenómeno o hecho educativo en su complejidad” (Gaitán & Ramírez, 2000, p. 94).

Desde esta perspectiva, se requiere que la pedagogía tenga flexibilidad, capacidad de adoptar formas diversas determinadas por las necesidades vitales y los problemas nacionales de acuerdo con las posibilidades reales económicas políticas y culturales; además, deben tener creatividad, con métodos activos, superando la receptividad y la repetición y la lucha por la participación, recreación y la imaginación científica. Es decir, utilizar metodologías de carácter significativo acorde a la realidad social y cultural de los estudiantes. Flórez y Tobón (2001, p. 21) hacen alusión al concepto de pedagogía cuando la definen como una disciplina en proceso de construcción, lo cual no impide definir su objeto de conocimiento, su estructura cognitiva, sus métodos de investigación, sus fronteras y relaciones con otras disciplinas y sus

campos de aplicación. De igual manera, plantean unos criterios que identifican una teoría pedagógica:

Igualmente ocurre con los demás criterios que identifican una teoría pedagógica: el concepto de desarrollo, la estructuración de la relación maestro-alumno, el tipo de experiencias que se proponen para facilitar el logro de las metas de formación y las técnicas y métodos didácticos. Todos estos elementos se definen de manera diferencial según la teoría pedagógica que se esté considerando (Flórez & Tobón, 2001, p. 21).

En cuanto al campo de la investigación en relación a la práctica docente en el aula, Vásquez afirma que, quien hace procesos de investigación es aquel docente al que no lo mueven las certezas sino las incertidumbres; investiga porque siente que tiene una carencia que supera sus satisfacciones; se investiga porque hay algún problema; hay en el interior de cada uno una especie de desazón, de intranquilidad. Además, agrega que:

La investigación ayuda al maestro a salir del activismo sin derrotero. La investigación contribuye a dotar de sentido la práctica del maestro. Al ser un espacio de reflexión sobre la propia acción, la etnografía ayuda a hacer un “ajuste de cuentas” sobre lo realizado (Vásquez, 2009, pp. 110-114).

Otro elemento importante en la práctica docente en aplicación a la realidad en el aula es el aprendizaje significativo desde los retos de la actualidad, así como los nuevos conocimientos y tecnologías que exigen

estar siempre a la vanguardia; esto permite que el docente desarrolle constantemente los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes en el proceso reflexivo, exigiendo de cada uno de ellos un avance como gestores del conocimiento. Con esto se pretende que en los docentes exista la necesidad de aprender y educar con un único fin; que el ambiente en el aula se convierta en el espacio para disertar y analizar los contextos sociales de forma crítica, proponiendo de dicha manera soluciones prácticas contextualizadas, respondiendo a una mirada desde lo local; todo esto con el fin de que:

Los estudiantes se aproximen progresivamente al conocimiento científico, tomando como punto de partida su conocimiento “natural” del mundo y fomentando en ellos una postura crítica que responda a un proceso de análisis y reflexión. La adquisición de unas metodologías basadas en el cuestionamiento científico, en el reconocimiento de las propias limitaciones, en el juicio crítico y razonado, favorece la construcción de nuevas comprensiones, la identificación de problemas y la correspondiente búsqueda de alternativas de solución” (MEN, 2007).

Además, Gómez y Coll (1994), señalan que:

El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes (p. 8).

En cuanto a la formación y capacitación del docente, éstas deben ser uno de los ejes transversales que hacen parte de la llamada calidad educativa; en este sentido, se hace referencia a una educación como un derecho a tenerla con calidad para todos, desde sus capacidades de aprender. Es así como al fomentar una preparación constante y permanente de los educadores con las condiciones adecuadas para el ejercicio docente como el apoyo de recursos, la búsqueda de un análisis crítico de todos los temas relacionados con la educación y la pedagogía para generar cambios en el aula y transformar la enseñanza con espacios de cooperación y reflexión, se genera un espacio epistemológico donde el docente y la investigación convergen en el proceso de conocimiento orientando al estudiante a tener un aprendizaje significativo que le sirva no sólo para la escuela, sino que le sea útil y adquiera las herramientas necesarias para la vida.

5. Metodología

A continuación se describe los elementos primordiales que están estrechamente relacionados con los horizontes trazados para el presente artículo de revisión sobre la práctica docente y la realidad en el aula, transformándose en la obtención de información valiosa para su posterior análisis e interpretación.

De esta manera se enmarca dentro de un enfoque cualitativo con el fin de dar respuesta a la temática planteada. Además permite reconocer algunos aspectos que están estre-

chamente vinculados a la realidad de los docentes y estudiantes, al pretender descifrar las diferentes visiones y puntos de referencia, comportamientos y subjetividades, que varios autores describen del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, el tema en mención permitió describir -investigación descriptiva- varias concepciones de autores que abordan la práctica docente y su realidad en el aula, al especificar las características más importantes de un determinado hecho o asunto de interés, favoreciendo el conocimiento y descripción de los principales aspectos que han caracterizado la práctica educativa, indagando en distintas fuentes documentales con principios, ideologías e incidencias en la práctica pedagógica.

De tal forma que a partir del análisis -investigación analítica- de los datos encontrados, se evidenciaron algunas características que presentan los docentes, acerca del desarrollo de sus prácticas fundamentada en la comprensión y análisis de los distintos factores que intervienen en sus prácticas, permitiendo de esta manera, reflexionar desde el pensamiento pedagógico y las condiciones del contexto educativo, cómo se ha desarrollado y cuáles son las características más notorias desde la realidad en el aula. Adicionalmente, partir de una interpretación -investigación interpretativa- permitió la consolidación de una propuesta -investigación propositiva- visualizada en la misma construcción del artículo, dirigida a

la formulación de varios aspectos que motiven a otros a reconocer y generar diferentes alternativas con la búsqueda de acciones concretas.

En relación a las fuentes de información, se tuvo en cuenta aquellas que se obtuvo a través de un contacto indirecto, nunca personal, con los objetos de estudio, con aportes de autores y teóricos que presentan la información ya existente; ésta a su vez ha sido construida o recolectada por otros sin desmeritar el análisis documental; el recopilador utiliza toda la información recolectada por otros investigadores para obtener información secundaria en el análisis de documentos, como se presenta en este artículo (González, 2005, p. 125).

6. Resultados

De acuerdo con las diferentes concepciones aplicadas se encontró un documento sólido conceptualmente, a partir de los principales aspectos que caracterizan la práctica docente y la realidad en el aula, con base en aspectos importantes relacionados con la educación y los enfoques que han guiado e incidido en el quehacer educativo.

7. Conclusiones

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, la práctica docente ha sido influenciada por el pensamiento pedagógico de diferentes corrientes que han centrado su interés en guiar el proceso educativo, propios de cada época, destacándose enfoques como el conductismo, el positivismo y el constructivismo

con varios aspectos transversales que tienen una estrecha relación con el conocimiento científico; de acuerdo con estas concepciones, las actividades filosóficas y científicas deben efectuarse en el marco de los hechos reales verificados por la experiencia.

La mayoría de los aspectos surgieron de las necesidades teóricas y metodológicas descritas a través de los autores que representaban algunos de los procesos de las prácticas pedagógicas; es decir, que su formación parte de la experimentación, obedece a las necesidades de los proyectos educativos planteados y siempre con el objetivo de lograr una transformación en el aula de clase.

Junto a las anteriores apreciaciones, existen otras condiciones de tipo social, institucional y contextual que afectan la práctica docente y la vida en el aula, y que van en detrimento del ejercicio de esta profesión; ésto se evidencia en la presión social y administrativa que experimentan los docentes, la deficientes condiciones de trabajo, saturación de tareas y responsabilidades que dificultan enfrentar las nuevas exigencias curriculares y sociales, aumento de la violencia en el aula, escasos medios y materiales que apoyen el proceso académico; no obstante, a pesar de estas adversidades, es su deber: favorecer el aprendizaje, organizar el trabajo del grupo escolar, resolver conflictos y brindar un adecuado clima en el aula.

Es importante reconocer el papel de los profesores en sus prácticas como acompañantes, más aún, cuando tienen la disponibilidad de tiempo para atender a las necesidades que requieren los estudiantes, puesto que es un compromiso que permite ir en búsqueda del éxito parcial de los procesos y momentos en los que se trabaja las diferentes temáticas y aprendizajes, y para que estos aprendizajes sean significativos en función de las dificultades conceptuales entre la metodología y la didáctica, por supuesto, sin confundirlas con las posibilidades y los contextos.

A pesar de que existe una gran avalancha de información sobre los aspectos pedagógicos y su relación con la práctica docente, aún existe un desconocimiento de su magnitud, debido a que ésta representa una forma de vida que empieza por una concepción individual de cada sujeto que compone una realidad. Por ende, el papel que juegan las instituciones educativas representa un apoyo a las prácticas docentes que a pesar de todo no es suficiente, debido a que se generan choques entre concepciones paradigmáticas y normativas en la aplicación de modelos pedagógicos con sus enfoques en la educación tradicional.

8. Recomendaciones

Se recomienda fomentar, dirigir y hacer un seguimiento con mecanismos concretos del desempeño de los profesores y las características de los estudiantes, con la finalidad de proponer acompañamientos escolares efectivos con grupos inter-

disciplinarios. Además, es importante generar alianzas que tengan en cuenta un intercambio de experiencias entre las instituciones educativas que sirven como centros de práctica pedagógica a los nuevos docentes en proceso de formación y aquellos que ya laboran.

Para finalizar, frente a una posible propuesta por parte de los docentes en sus prácticas, se puede decir, que es vital el fortalecimiento de la reflexión en torno a ella y la ejecución de acciones factibles en su aplicación en las licenciaturas desarrolladas por las diferentes Universidades.

Referencias Bibliográficas

- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México D.F.: Progreso S.A de C.V. Recuperado el 3 de marzo de 2008, en <http://crisiseducativa.files.wordpress.com/2008/03/03que-es-constructismo.pdf>
- Díaz, A. (2010). *Orígenes del Constructivismo*. Recuperado el 3 de marzo de 2008, en <http://anagabydown.blogspot.com/2010/06/origenes-del-constructivismo.html>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Esquivel, C. & González, G. (2008). Observación de prácticas pedagógicas en odontología pediátrica en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia. Ponencia presentada al Encuentro Nacional de grupos de Investigación en Educación, convocado por Colciencias y la Universidad Sur-colombiana. Neiva: Universidad Sur-colombiana.

- Esquivias, M. (2009). Enseñanza creativa y transdisciplinaria para una nueva universidad. *Encuentros Multidisciplinares*, (31), 43-52.
- Flórez, R. & Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá D.C., Colombia: McGraw – Hill, Interamericana S.A.
- Gaitán, N. & Ramírez, O. (2000). *Recopilación: A Propósito de la Didáctica*. Bogotá D.C., Colombia: Edición Centro Universidad Abierta.
- García, F. (2002). *Cómo elaborar unidades didácticas en la educación infantil* (3ra. Ed.). España: CISSPRAXIS.
- González, P. (2005). *Investigación Educativa y Formación del Docente – Investigador*. Guía metodológica en investigación básica y aplicada. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Gómez, C. & Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.
- Guazmayán, R. & Ramírez, R. (2000). *Elementos Conceptuales para la Formación de Docentes: Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía (GIDEP)*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universidad de Nariño.
- Lewis, D. (1983). *Desarrolle la inteligencia de su hijo*. Bogotá D.C., Colombia: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2da. Ed.). Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Marín, F. (1998). *El positivismo y las ciencias sociales. ¿La concepción positivista de las Ciencias Sociales limita la posibilidad de comprender la realidad?*. Buenos Aires, Argentina: San Nicolás.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2007). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia*. Bogotá D.C., Colombia: MEN.
- Torres, L. et al. (2004). La práctica pedagógica factor de la formación de una actitud científica. Especialización en educación básica con énfasis en procesos pedagógicos. Colección bibliográfica. Florencia, Caquetá: Universidad de la Amazonia.
- Universidad y Educación Central de Venezuela. (2004). *Constructivismo*. Facultad de Humanidades. Recuperado el 20 de octubre de 2004 en <http://es.scribd.com/doc/2054636/El-Constructivismo>
- Universidad Tangamanga. (2012). *Taller de Lectura como Estrategia Didáctica para el Desarrollo de Competencias Lectoras en el Nivel de Educación Primaria*. Recuperado el 15 de enero de 2012 en http://www.universidadtangamanga.edu.mx/~tequis/images/tesis_biblioteca/enero2012/031.pdf
- Vásquez, F. (2009). *El diario de campo. Una herramienta para investigar en preescolar y primaria*. Bogotá, Colombia.
- Zapata, J. (2006). La Pedagogía Social en la formación de nuevos profesionales. *UNIPLURIVERSIDAD*, 6 (2), 65-70.

Caracterización de los contextos en la investigación pedagógica y educativa en el municipio de Pasto*

Fecha de recepción:
10 de septiembre de 2013

Fecha de aceptación:
11 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:

Aguirre, A., Mazuera, S. & Ortiz, B. (2013). Caracterización de los contextos en la investigación pedagógica y educativa en el municipio de Pasto. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 119 - 137.

♦ Artículo de investigación e innovación.

* Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Secretaría de Educación Municipal de Pasto, Institución Educativa Municipal Agustín Agualongo, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: adry1_aguirre@hotmail.com

** Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Secretaría de Educación Municipal Pasto, Institución Educativa Municipal Agustín Agualongo, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: soniaelena_o8@hotmail.com

***[✉] Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Secretaría de Educación Municipal Pasto, Institución Educativa Municipal Agustín Agualongo, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: bayardin124@gmail.com

Adriana Aguirre Ortega*
Sonia Elena Mazuera Delgado**
Bayardo Agustín Ortiz Ruiz*✉**

Resumen

El presente artículo caracteriza los contextos de la investigación pedagógica y educativa en San Juan de Pasto durante los años 2005 – 2011, para describir, identificar y determinar los espacios en los que se ha realizado las investigaciones en niveles de pregrado y posgrado. Se sigue una metodología cualitativa con un enfoque hermenéutico. Para el análisis de la información se utilizó el procedimiento propuesto por el profesor Fernando Vásquez Rodríguez, denominado “destilar la información”; el proceso se desarrolló con base en la información organizada en el documento de resumen analítico de estudio de los diferentes resultados de investigación que fueron objeto de este estudio.

Los resultados refieren que existe un vacío para acceder a las diferentes investigaciones en las universidades Mariana y CESMAG; también señala que ha sido la Universidad de Nariño la que ha logrado un mayor impacto, tanto en producir investigación en niveles de pregrado, posgrado y grupos de investigación, como en clasificarla, sistematizarla y hacerla accesible al público. Asimismo se discute sobre los componentes de población y de institución que han trabajado los diferentes investigadores en su campo de acción.

Palabras clave: estado del arte, contextos, investigación, población, institución.

Characterization of contexts in pedagogical and educational research in San Juan de Pasto

Abstract

This paper characterizes the contexts in pedagogical and educational research in San Juan de Pasto for the years 2005 - 2011 with the purpose to describe, identify and determine spaces in which the researches have been conducted in undergraduate and graduate levels. A qualitative methodology with a hermeneutic approach was followed. For data analysis we used the procedure proposed by Professor Fernando Vasquez Rodriguez, called "distill the information"; the process was developed based on the information organized in a document from results, subject of this study.

According to the results, there is a gap to access the different researches in universities Mariana and CESMAG. University of Nariño for its part, has made a greater impact as much for producing research at different levels of undergraduate, graduate and groups research, as in classify it, systematize it and make it accessible to the public. It also discusses the components of population and institution that different investigators have worked in their field.

Key words: state of the art, contexts, research, population, institution.

Caracterização dos contextos em investigação pedagógica e educacional na cidade de Pasto

Resumo

Este artigo discute o contexto da investigação pedagógica e educacional em Pasto, durante os anos 2005 - 2011 para descrever, identificar e determinar as áreas em que as investigações foram realizadas em nível de graduação e pós-graduação. A metodologia qualitativa foi seguida com uma abordagem hermenêutica. O procedimento chamado "destilar a informação", proposto pelo professor

Fernando Vasquez Rodriguez, foi utilizado para análise da informação; o processo foi desenvolvido com base em informações organizadas em um documento desde os diferentes resultados da investigação, objeto deste estudo.

De acordo com os resultados, existe uma lacuna para acessar as diferentes pesquisas em universidades Mariana e CESMAG. A Universidade de Nariño, por sua vez, teve um impacto maior, tanto para a produção de investigação em diferentes níveis de graduação, pós-graduação e grupos de pesquisa, como em classificá-la, sistematizá-la e torná-la acessível ao público. Discutem-se também os componentes da população e da instituição que diferentes pesquisadores têm trabalhado em seu campo.

Palavras chave: estado da arte, os contextos, a pesquisa, população, instituições.

1. Introducción

Dentro del macroproyecto: Estado del arte sobre la investigación pedagógica y educativa en el departamento de Nariño, presentado por las facultades de Educación y Posgrados y Relaciones internacionales en la Universidad Mariana. Los investigadores abordan uno de los componentes relacionado con los contextos donde se han originado algunas investigaciones; así surge la investigación titulada: “Caracterización de contextos en el estado del arte en la investigación pedagógica y educativa en el municipio de Pasto”. El Estado del arte ha permitido gestionar el inventario del trabajo de grado y dirigir el proceso comprensivo de las relaciones entre los saberes regionales -contexto- y las experiencias de producción de sentido -textos- que la pedagogía provoca en la práctica educativa; de esta

manera, hace posible comprender las dinámicas sociales en las que se desarrollaron los campos y fundamentos epistemológicos de un proyecto de investigación determinado.

La Universidad Mariana ha descrito el problema del macroproyecto debido a que:

Hasta el momento no se ha elaborado un estado del arte que además de dar cuenta de los elementos de información básicos de cada proyecto, ofrezca un panorama sobre su orientación teórica y metodológica; sobre los principales hallazgos, caracterización de contextos o sobre los nuevos problemas que plantean; de tal manera que puedan ayudar a los nuevos investigadores (estudiantes y profesionales) a seleccionar con mayor conocimiento de causa, sus objetos de estudio, a aprovechar el conocimiento acumulado, a confrontar sus hallazgos

con investigaciones realizadas y, sobre todo, a no multiplicar esfuerzos y estudios sobre un mismo objeto de estudio, a menos que sea con el propósito de ahondar sobre los mismos (Universidad Mariana, 2012, p. 1).

Esto ha permitido plantear el problema: ¿Cuáles son los contextos abordados por algunos estudiantes y docentes de las facultades de Educación en la Universidad Mariana, Universidad de Nariño e Institución Universitaria CESMAG, con sede principal en San Juan de Pasto, para la realización de la investigación pedagógica y educativa en niveles de pregrado y posgrado durante el periodo 2005 – 2011? Para lograrlo se intenta principalmente caracterizar los contextos donde han tenido espacio las investigaciones realizadas en las universidades en mención; además, se traza los siguientes objetivos, que sirven para guiar el proceso de investigación:

- Describir la población que participó como sujeto de estudio en las investigaciones desarrolladas por estudiantes y docentes de los Programas de Educación en las universidades Mariana, de Nariño e Institución Universitaria CESMAG en los niveles de pregrado y postgrado durante el periodo 2005 - 2011.
- Identificar las características de las instituciones donde se desarrolla las investigaciones objeto de estudio.
- Determinar los aspectos que identifican las investigaciones

realizadas por estudiantes y docentes adscritos a las facultades de educación en las universidades participantes.

Por lo tanto, al desarrollar los objetivos propuestos en el estudio de contextos, se “contribuye al mejoramiento de la calidad académica tanto en las estructuras curriculares que fortalecen la formación, como también en la práctica de la investigación profesoral y estudiantil” (Universidad Mariana, 2012, p. 8). De esta manera, se tiene en cuenta que circunstancias como el lugar, el tiempo, la vivencia y la convivencia son significativas en la formación y desarrollo de la cultura de un grupo específico, para entender los contextos dentro de la sumatoria de estos elementos del entorno físico y situacional, para considerar un hecho, cuyo fin último es la comprensión de un mensaje en el entorno. El contexto también es un proceso que se relaciona, se conforma, se articula, se puede ordenar, utilizar y modelar a través de unas representaciones de lo real, simbólico, histórico, cultural o educativo, etc.

Al insertar en el contexto un componente educativo para identificar factores del medio físico y social donde se encuentra la institución educativa, las características del ambiente socioeconómico de los educandos y sus familias, las características de la investigación y su impacto en la institución escolar condicionan de alguna manera su gestión y su accionar; resulta

de vital importancia el estudio del contexto familiar por tener un valor único y sustancial en la vida de todo ser humano que afecta la formación integral de la persona.

Además de la familia, la sociedad experimenta cambios políticos, económicos, religiosos, culturales, que influyen en el comportamiento de los ciudadanos, siendo evidentes en la relación familiar, la vida escolar y el campo laboral. Estos espacios ejercen una influencia en la formación socioafectiva del carácter emocional e intelectual del sujeto, que atraviesan desde el niño hasta la persona de edad adulta.

Contrario al pensamiento de algunos investigadores que presentan los contextos de forma superficial, como un elemento aislado al objeto de estudio o donde su desarrollo no responde a las necesidades contextuales, la investigación realizada pretende convertirse en una herramienta al momento de abordar nuevos problemas de indagación, facilitando el conocimiento y la comprensión de los espacios donde se han desarrollado algunas investigaciones durante el periodo 2005 – 2011, dando a conocer a quienes las han liderado y a quienes se han beneficiado de ellas.

Ahora bien, para profundizar sobre la realización de un estado del arte que registre los estudios realizados por maestros y estudiantes de diferentes niveles de pregrado y posgrado, se recoge diferentes miradas de investigadores que han profundizado sobre la temática;

para ello se realizó la lectura de cuatro investigaciones pertinentes desarrolladas en algunos lugares de Colombia y Latinoamérica.

Por ejemplo, Calvo, Camargo y Pineda (2008), mencionan que en la Universidad de la Sabana en el año 2006 se realiza un estudio del estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en educación preescolar, básica y media, abordando en este estudio el periodo oscilante entre los años 2000 – 2004 y la profundización sobre 357 trabajos realizados de 707 títulos identificados, registrando en él, temas, problemas y métodos utilizados en la investigación que se realiza en Bogotá. Aunque brinda escasa información para el estudio de contextos, es importante tenerla en cuenta, porque reconoce el rol del docente frente a profesionales de otras áreas en la producción de conocimiento y sigue una ruta metodológica para la clasificación de los diferentes trabajos en la investigación pedagógica e investigación educativa. Sus resultados se presentan en forma de estadísticas.

El segundo trabajo revisado se realiza en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante el año 2005; se titula: “Investigación sobre la propia investigación: entretejido modelo conceptual y solución informática”; es un estado del arte para un programa de educación superior. El quipo de investigadores liderado por Nubia Cecilia Agudelo, Martha Janeth Santana y Carmen Cecilia Velandia,

para el programa de Administración Industrial, cubre el periodo 1986 - 2000. Este estudio se elaboró con la revisión de 321 trabajos en un proceso hermenéutico que comprende las fases: Elaboración de RAES, Fase interpretativa y de Construcción de sentido. También se presenta una visión sobre la tradición investigativa, sus aciertos y dificultades, relacionando criterios con una línea de investigación. En su proceso de investigación se encuentra afinidades con el presente trabajo, aunque no se relaciona un estudio amplio, con la suficiente importancia al contexto donde se realiza las investigaciones sometidas a estudio.

Un tercer trabajo denominado: “Estado del arte sobre investigación en educación de niños menores de siete años en el departamento del Magdalena”, dirigida por Domínguez (2005), evidencia el nivel de los estudios realizados sobre educación infantil, su desarrollo, abordajes pedagógicos, la relación padres – niños – escuela, y la importancia de la actualización de los maestros para el logro de una educación integral que propenda por el desarrollo armónico de los niños durante los años 1985 - 2005.

El último trabajo revisado se ubica en México, entre las universidades Autónoma de México, Autónoma Metropolitana de Azcapozalco y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, cuyo fin es relacionar los procesos de investigación enseñanza apren-

dizaje en tres campos del conocimiento: salud, ambiente y educación física, recreativa y deportiva. Titulada: “Estado del arte de la investigación educativa en los campos de la salud, el ambiente, la educación física, deportiva y recreativa de México 1982 – 1993”. Esta investigación es oportuna en cuanto permite señalar algunos vacíos que dejan los trabajos mencionados anteriormente; además, fue utilizada como guía para abordar nuevas indagaciones en el campo pedagógico y educativo, justificando sus resultados con la necesidad de integrar la investigación a los procesos de aprendizaje de los futuros profesionales.

2. Metodología

La presente investigación desarrolla una metodología cualitativa con un enfoque hermenéutico, además, desarrolla un tipo documental de análisis de contenido. Siguiendo la lectura que hace Paul Ricoeur (2006), Gadamer (1993) y Grawitz (1975), se utiliza la hermenéutica para expresar la búsqueda de la información en el texto, su comprensión e interpretación. Grawitz señala que la investigación documental consiste en la selección y recopilación de la información por medio de la lectura crítica de documentos, que más adelante servirán de guía para elaborar la metodología de la investigación.

Igualmente, para Luis Alberto Martínez (1993) el estado del arte “es una investigación propuesta desde la hermenéutica, puesto que impli-

ca sumergirse en el ámbito de la investigación previa, con la finalidad de producir conocimientos acerca de ella”. Es decir, un estado del arte busca producir conocimiento y ofrecer a la comunidad académica, orientación para la realización de nuevos proyectos investigativos, rebozando el hecho de ser únicamente una fuente de consulta. La naturaleza del estado del arte es ubicarse como una herramienta

que oriente significativamente la investigación, de tal manera, que “el conocimiento educativo y pedagógico se convierte en herramienta para dar significado al hecho educativo y escolar y poder actuar sobre él” (Universidad Mariana, 2012, p. 18).

Para la construcción del estado del arte, se elabora la ruta metodológica presente en las Figuras 1 y 2.

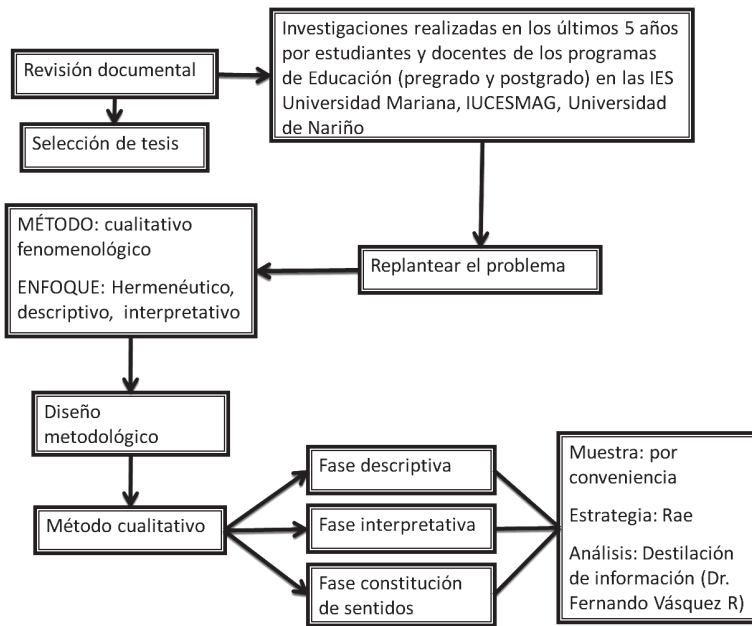


Figura 1. Modelo de investigación aplicado por los autores.

Este Modelo para la aplicación en su diseño metodológico se aborda desde la perspectiva de María Rocío Cifuentes et al. (1993), cuando describe las fases: descriptiva, interpretativa y de construcción de sentidos. Al respecto se presenta la Figura 2.

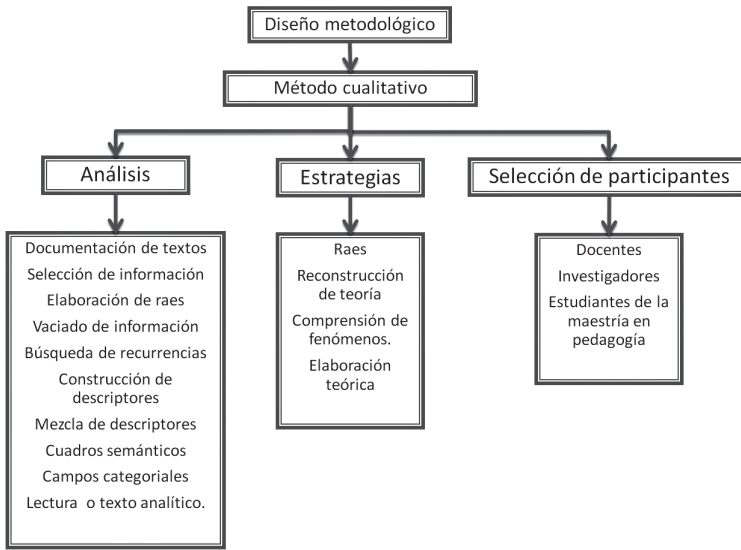


Figura 2. Diseño metodológico de la investigación aplicado por los autores en la investigación.

La recolección de información se realizó a través de un muestreo por conveniencia, utilizando estratégicamente el resumen analítico de estudio (RAE) por cada trabajo seleccionado. El formato RAE contiene datos de identificación, tema, lugar y población sujeto de estudio, autor o autores de la investigación, institución donde se desarrolla. Además, contiene el problema de investigación, las fuentes señaladas, año de realización, síntesis analítica, conceptos y perspectivas teóricas que orientan el estudio, su metodología, resultados, propuestas y comentarios.

Como unidad de análisis, se tiene las investigaciones pedagógicas y educativas realizadas en el periodo 2005 - 2011 en las facultades de Educación por los grupos de investigación y los egresados de pregrado y posgrado, adscritos a

las Instituciones de Educación Superior como Universidad de Nariño, Universidad Mariana e Institución Universitaria CESMAG.

Para analizar la información se referencia el método utilizado por el doctor Fernando Vásquez Rodríguez (2007) denominado: “Destilar la información”, procedimiento que consiste en involucrar una serie de pasos que permiten analizar ordenadamente la información, pasando de la clasificación y codificación hasta la organización de campos categoriales, y posibilitando a medida que se estructura categorialmente la información, realizar la teorización sobre el tema investigado.

El método para destilar la información contiene los siguientes pasos:

Tabla 1. **Destilar información. Modelo propuesto por el doctor Fernando Vásquez Rodríguez.**

Etapas	Descripción
I	Vaciado de información
II	Búsqueda de recurrencias
III	Construcción de predicados
IV	Construcción de descriptores
V	Mezcla de descriptores
VI	Construcción de campos semánticos
VII	Elaboración de campos categoriales
VIII	Lectura e interpretación de campos categoriales

Con la metodología planteada y siendo fieles al objetivo macro del proyecto de investigación, se realiza la caracterización de los contextos, referida en las investigaciones sujetas a estudio, de la siguiente manera: se presenta la descripción de la población participante, las características de las instituciones donde se desarrolla dichas investigaciones y aspectos de identificación en las investigaciones realizadas durante el periodo 2005 - 2011.

Para realizar el análisis de la información se establece un filtro discriminatorio que permite recoger la información, de acuerdo con el macroproyecto:

1. Las investigaciones deben estar relacionadas con educación y pedagogía.
2. La investigación debe desarrollarse en la ciudad de San Juan de Pasto.
3. La investigación debe desarrollarse en el periodo comprendido entre 2005 – 2011.

3. Resultados

3.1 Descripción cualitativa de las categorías

Una vez analizados los documentos RAE producidos para la investiga-

ción, se procedió a categorizarlos teniendo en cuenta cuatro categorías: Institución líder de los procesos de investigación, programa líder de los procesos de investigación, nivel educativo donde se desarrolla las investigaciones y año de producción de la investigación. A continuación, se describe cada una de ellas.

3.1.1 Institución líder de los procesos de investigación

La Universidad de Nariño es la institución de educación superior que aporta mayores resultados de investigación frente a sus pares institucionales, debido primordialmente a su tradición histórica en la región, mientras que la Universidad Mariana y la institución Universitaria CESMAG están comenzando a desarrollar una visión investigativa acorde a las exigencias mundiales propias de la globalización. Se debe tener en cuenta que entre las tres universidades, es la Universidad de Nariño la que tiene mayor tiempo de existencia. Mientras la Universidad Mariana fue fundada en 1967 y la Institución Universitaria CESMAG inició actividades en 1982, la Universidad de Nariño data de 1904, año también en que se funda el décimo departamento colombiano: Nariño.

El tiempo de existencia de la Universidad de Nariño ha logrado que el *alma mater* desarrolle ciertas ventajas, como la consolidación de un registro sistematizado de trabajos de grado a través de la Facultad de Educación, de fácil acceso para el público. Entre tanto, en la Universidad Mariana, a pesar de contar con una

plataforma virtual, aún no es posible acceder a la totalidad de los trabajos de investigación desarrollados por su comunidad académica, dificultando el acceso a la escasa producción investigativa desarrollada en este epicentro educativo. Por otra parte, en la tercera universidad elegida, Institución Universitaria CESMAG, se evidencia una mínima muestra de trabajos de grado e investigación para el proceso de análisis, y se tiene en cuenta la inexistencia de un registro sistematizado de los trabajos de grado dificultando enormemente el acceso a la información.

Esto se resume en que una debilidad recurrente en las universidades es la falta de sistematización de la información para acceder a los trabajos de grado e investigación, obstaculizando a docentes, estudiantes, investigadores y lectores realizar una revisión documental oportuna o que resulta infructuosa. Por otra parte, se identifica un problema diferente relacionado con la calidad académica de los trabajos de investigación realizados en las facultades de Educación en niveles de posgrado; el aumento estadístico de cursantes de maestría a partir del año 2005 se supedita a las exigencias que reglamenta a los profesores escalafonados con el estatuto 1278 en la posibilidad de ascender categorial y económicamente en el escalafón, desvinculando las tesis de maestría con la construcción de un *ethos* de un sujeto investigador y replegando sus resultados a una mejora económica, en el mejor de los casos.

3.1.2 Programas líderes de procesos de investigación

La producción de documentos RAE permitió identificar, en las tres universidades, los programas que lideran procesos de investigación en niveles de pregrado, posgrado y grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

En esa medida, se encuentra que para pregrado los procesos de investigación se desarrollan en los programas de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, le siguen en su orden: Licenciatura en Filosofía y Teología, Religión y Licenciatura en Informática. Sin embargo, aparecen algunos documentos que no mencionan el programa y que corresponden a nivel de pregrado.

En posgrado, la Maestría en Docencia Universitaria, aprobada según

acuerdo N° 032 del 24 de Abril de 2006, emanado por el Consejo Superior de la Universidad de Nariño, es a su vez la que mayor aportes realiza en investigación; también, resaltan los programas de Maestría en Educación y Especialización en Educación Sexual. Asimismo, se encontró dos documentos RAE que no especifican el nivel de posgrado y uno con la identificación de maestría sin especificar programa.

Finalmente, se presenta información que describe las investigaciones realizadas por grupos de investigación, donde los aportes corresponden al Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía (GIDEP), El Grupo de Investigación en Argumentación (GIA) y en tres documentos analizados no se menciona el grupo que lidera la investigación (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Programa que lidera la investigación en la región.*

Programas de Pregrado	
Nombre del Programa	Recurrencia
Lic. Lengua Castellana y Literatura	21
Lic. Educación Básica énfasis Ciencias Naturales y Educación Ambiental	15
Sólo se menciona la palabra pregrado	4
Lic. Filosofía y Teología	3

Religión	2
Lic. En Informática	1
Programas de Posgrado	
Especialización en Educación Sexual	1
Maestría en Docencia Universitaria	12
Sólo se menciona la palabra posgrados	2
Maestría en Educación	2
Maestría (no se especifica cuál maestría)	1
Grupos de Investigación	
Grupo de investigación para el desarrollo de la educación y la pedagogía (GIDEP)	2
Grupo de Investigación en Argumentación (GIA)	1
No menciona el grupo	3

3.1.3 Nivel educativo donde se desarrolla las investigaciones

Una tercera categoría abordada en el estudio está relacionada con el nivel educativo donde se desarrolla las investigaciones. En el análisis de caso se pudo constatar que las investigaciones se enfocan principalmente en educación preescolar, básica primaria y básica secundaria; sin embargo, también se encuentra trabajos desarrollados en niveles universitarios de pregrado y algunos de posgrado. Los resultados se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3. *Nivel Educativo donde se realiza la investigación.*

Nivel Educativo	Frecuencia
Preescolar	1
Básica Primaria	26
Básica Secundaria	25
Universitaria	14
Media	5

3.1.4 Año de realización de la investigación

Por último, al indagar sobre el año de publicación, se encuentra que fue el año 2010 el de mayor producción académica escrita con treinta y tres trabajos de investigación y el año 2005 el de menor producción con tan solo uno.

Esta categoría permite, además de realizar un diagnóstico, ubicar a los investigadores en un contexto que sirve de antecedente para desarrollar futuras investigaciones; como proceso, la investigación toma importancia en la medida en que se convierta en un referente de consulta para iniciar nuevas investigaciones o profundizar en las mismas.

Tabla 4. Año de publicación de los trabajos de grado analizados.

Año	Frecuencia
2005	1
2006	12
2007	8
2008	2
2009	10
2010	33
2011	4

4. Discusión

Para iniciar con la discusión se explica el concepto contexto desde su raíz etimológica, el cual tiene su ori-

gen en el latín *contextus* y significa unión de dos o más elementos. Sus componentes léxicos son el prefijo *con* -completamente, globalmente- y *textus* -tejido- forma participio del verbo *texere* -tejer, trenzar, entrelazar-. Al tomar *textus* como verbo y no como sustantivo, el *textus* deviene acción global, tejido global, tejido vivo que se recrea a partir de lo global, pero *textus* como sustantivo ahonda en el enunciado oral coherente y cohesivo.

Para caracterizar los contextos donde fueron desarrolladas las investigaciones, se hace necesario conocer los entornos familiar, social y cultural de las mismas, sujetas a estudio, fijando la atención en ciertos aspectos y sus múltiples relaciones evidenciadas en los RAE, a partir de lo que se obtiene información de tres aspectos fundamentales como la población, las instituciones beneficiadas y generalidades de las investigaciones realizadas por las instituciones de educación superior.

4.1 Población

Los documentos RAE concluyen que las investigaciones han ejecutadas principalmente en contextos socioeconómicos vulnerables. En la redacción de Esteban Piedrahita para SINERGIA, se establece que las condiciones de una población vulnerable radican en factores de extrema pobreza, situación de desplazamiento, poblaciones víctimas del conflicto social armado, indígenas y afrocolombianos, entre otros (Piedrahita, 2010).

Así, la violencia del territorio nacional, acontecida en espacios rurales, deja continuamente migración de comunidades hacia espacios urbanos, dejando a las instituciones educativas oficiales la educación de los niños pertenecientes a este grupo poblacional. Por ello, se contempla en el Plan de Desarrollo Educativo Pasto 2012 - 2015 (Secretaría de Educación, 2012), en un intento por prestar atención primordial a la población vulnerable desde su política de pertinencia y acceso a la educación para organizar programas que aseguren el acceso a la educación a todos por igual, sin discriminación de cualquier tipo, como ejemplo: se tiene en cuenta los servicios de restaurante y transporte escolar, además de ofertar actividades para el aprovechamiento del tiempo libre como han sido las escuelas de formación musical.

A pesar de algunos esfuerzos de la administración municipal por garantizar la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas, hay factores internos y externos que inciden en la existencia de deserción escolar. Entre los factores internos destacan la no continuidad de algunos programas de política pública, la desmotivación escolar, la exigencia de requisitos innecesarios que no garantizan la vinculación escolar; entre los motivos externos se puede mencionar la pérdida de imaginarios territoriales en niños víctimas del desplazamiento armado en Colombia, pero la violencia no es el único factor para que se produzca la deserción escolar; también se tiene en cuenta el nivel sociocultural

de las familias, que consideran más importante los ingresos económicos de todo el núcleo familiar que el estudio mismo, incluso, llegando a casos como el retiro de estudiantes para laborar desde muy temprana edad, jóvenes que en muchas ocasiones terminan cometiendo actos delictivos por la falta de oportunidades de una sociedad en crisis.

Estos casos, que son recurrentes en familias vulnerables, son producto de estilos de vida disfuncionales, siendo común el problema de alcoholismo y drogadicción en muchos hogares, el maltrato físico y psicológico entre familias, la baja escolaridad y la falta de oportunidades laborales. Asimismo, los documentos RAE evidenciaron que estas familias no cuentan con los conocimientos básicos para acceder a las ayudas del Estado.

4.2 Institución

Caracterizar una institución educativa permite identificar los relatos que la hacen única para cumplir con su quehacer pedagógico, identificar su personalidad institucional y conocer el camino que se ha propuesto trasegar; a esto se le denomina componente filosófico y componente curricular.

La filosofía de la institución le permite visibilizar sus metas, sus proyectos, sus sueños, es decir, su misión, su visión y el perfil del estudiante que anhela egresar. En la misión se otorga una razón educativa y pedagógica de ser a la institución, para que la comunidad pueda identificar el tipo de formación que ofrece.

Según Juan Manuel Manes, “la misión institucional debe responder a las necesidades donde se inserta la institución educativa, que refleje el pensamiento y los valores de los fundadores y conductores de los destinos institucionales y, fundamentalmente, que sea razonable y realista” (Manes, 2005, p. 22). Es decir, los miembros de la comunidad educativa, sus estudiantes y profesores, adquieren conocimientos y habilidades desarrollando un proyecto de vida donde están reflejados sentimientos, esperanzas, ilusiones y metas que adquieren un real significado. Por ello, es posible afirmar que una misión institucional está centrada en el desarrollo de la persona y su entorno, con calidad humana.

A su vez, la visión define el proyecto a futuro en la que la institución centrará sus energías, reflejando el compromiso que la institución adquiere con la sociedad; por eso es común que una visión se concentre primordialmente con la proyección del estudiante para entregar las herramientas que le permita ser un sujeto axiológico, moral y competente para la comunidad, lo cual debe asegurarle un bienestar social, económico, cultural y político.

La sumatoria de los componentes de una misión y una visión educativa permiten identificar el perfil de egreso que una institución quiere para con sus educandos; de esta forma, los documentos RAE reflejan la necesidad de profundizar en competencias, pero con la capacidad de lograr seres humanos interiorizados en unos mínimos para la sana con-

vivencia con los demás; también, profundizan en la necesidad de construir una visión cristiana de la sociedad.

Por otra parte, según Camacho (2010), “el currículo entendido dentro del contexto escolar y social planea, ejecuta y evalúa el proceso educativo” y las políticas institucionales bajo criterios de la Ley General de Educación y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Una estructura curricular se diseña respondiendo a la pregunta ¿para qué enseñar?; la respuesta surgida del interrogante permite dotar de sentido a los objetivos, metas y propósitos.

Riaño (s.f.) en su artículo “una visión paradigmática al currículo, política y educación” menciona a pedagogos como Gimeno (1998), Dieuzeide (1983), Zabalza (1987) y Moneiro (1995), quienes han teorizado acerca del currículo para señalarlo como la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto, organizándolo en una forma sistemática de actividades escolares destinadas a lograr la adquisición de un cierto número de conocimientos que sólo se logran con la fundamentación y desarrollo de los conceptos.

Es importante, recordar que el currículo define los criterios de elegibilidad metodológica para alcanzar los objetivos institucionales, agrupados como flexibles, innovadores, significativos y pertinentes. En este

sentido, los RAE permiten extraer información de cuatro modelos a saber: eclecticismo, constructivismo, escuela transformadora y modelo integral terapéutico. Respecto a los fines que persigue la metodología, cada institución lo hace acorde a su modelo pedagógico, así en los RAE se precisa la aplicación de métodos a nivel institucional que permiten la resolución de problemas en el contexto, el fortalecimiento de habilidades, la apropiación de las ciencias, el manejo de procesos lecto-escritores y la inclusión social a través de lo reductivo terapéutico, aspectos que al ser abordados con una metodología, le dan significancia al contexto de aplicación.

Después de analizar la información sustraída de los RAE se encuentra ausencia en las investigaciones sobre el cuarto elemento definido por Camacho (2010): Evaluación del proceso en la estructura del diseño curricular. La evaluación es un componente indispensable en el diseño curricular por cuanto permite medir los alcances y metas institucionales mejorando el proceso educativo. Se debe tener en cuenta, porque un proceso que no se somete a evaluación no se puede mejorar. En la evaluación se puede detectar falencias para realizar y ejecutar planes de mejoramiento a nivel institucional.

5. Conclusiones

La anterior investigación se desarrolló en el macroproyecto: Estado del Arte, del Programa de Pedagogía de la Universidad Mariana, des-

taçando que el estudio del Estado del Arte se considera una investigación de importancia orientada a clasificar los conocimientos existentes, en este caso, educación y pedagogía, con una lectura reflexiva sobre la realidad investigativa de la región; en este sentido, el desarrollo de la investigación permite a los investigadores concluir que:

La población escogida por los grupos de investigación se concentra principalmente en el sector oficial, en niveles de educación básica primaria y básica secundaria, trabajando con familias vulnerables, quienes en la mayoría de casos presentan dificultades económicas, aspecto que arriesga la estabilidad social, aunado al desconocimiento que presentan frente a políticas estatales obligadas a velar por su bienestar.

Una institución educativa es única, especial y se diferencia de todas las demás, por sus necesidades, fortalezas y debilidades. El sentido de volver única a una institución educativa lo da el horizonte institucional y la estructura curricular. Dentro del horizonte institucional se comprende la misión, visión y perfil del estudiante, criterios de elegibilidad que establece la institución para ofrecer en forma precisa a la comunidad educativa, su oferta académica y que responde al interrogante institucional: ¿Quiénes somos como institución educativa?, ¿hacia dónde queremos ir como institución educativa?, y ¿cuál es el tipo de persona que queremos formar?

De la misma forma, las instituciones educativas han centrado su

atención en los desarrollos curriculares, haciendo una conexión entre la visión estatal del desarrollo en competencias, pero teniendo en cuenta el contexto donde se establece la institución, atendiendo a sus necesidades particulares; en este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje permiten a los estudiantes una formación integral, orientados con principios de calidad a través de currículos pertinentes y una metodología flexible que aporte a los componentes del diseño curricular: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, que debe ser empleados en cada una de las instituciones educativas; sin embargo, no se referencia el componente de evaluación que en el diseño curricular, más que medir los alcances y metas institucionales, se convierte en un referente para mejorar el proceso educativo.

Se conoce que todos los programas de formación en niveles de pregrado y posgrado exigen como requisito de grado, un trabajo escrito que fomenta la investigación. En este sentido la universidad con mayor tradición investigativa en la región es la Universidad de Nariño, que cuenta con un proceso de sistematización eficaz para el acceso a la información por parte del público visitante. Con relación a la Universidad Mariana y la Institución Universitaria CESMAG, aunque no cuentan con una sistematización de los trabajos de grado y tesis para el conocimiento del público en forma rápida, práctica y eficaz, ni con una tradición fuerte en investigación, han comenzado en los últimos años a desarrollar sus procesos de acuer-

do con las exigencias del acontecer mundial y la voz de la Unesco, que propone que, una universidad sin investigación no debería llamarse Universidad.

Sin desconocer el esfuerzo de las universidades locales por mejorar la calidad del proceso educativo en la región, se evidencia que al carecer de una sistematización de la investigación, los intentos por generar líneas de continuidad o proyectar fundamentos de mejoramiento en los campos curricular, investigativo o de proyección social, se complican.

Y es que, carecer de un diagnóstico actualizado y permanente sobre la investigación en el tema de la educación superior y de la comunidad académica que la sustenta, ocasiona un desgaste inútil y empobrecedor del trabajo de los académicos, debido a las continuas repeticiones en los temas de investigación, a la reducción de las posibilidades de enriquecerse con los avances logrados, a la ausencia de debates y controversia y al escaso control interno entre los investigadores y pares del área; esta situación no permite cualificar y evaluar lo que se produce ni contribuir a la elaboración de luces para futuros desarrollos, e impide, en líneas generales, que en nuestro país se dé un desarrollo positivo y sostenido en la producción intelectual sobre el tema.

La población escogida por los grupos de investigación se concentra principalmente en el sector oficial, en niveles de educación básica primaria y básica secundaria, trabajando con familias vulnerables, aunado

al desconocimiento que presentan frente a políticas estatales obligadas a velar por su bienestar.

Referencias Bibliográficas

Agudelo, C., Santana, M. & Velandia, C. (2005). 4. Investigación sobre la propia investigación: entretrejado modelo conceptual y solución informática, en un estado del arte para un programa de educación superior . *Historia de la Educación Colombiana*, 189-205.

Aguirre, A., Mazuera, S. & Ortiz , B. (2012). El acontecimiento de la investigación educativa y pedagógica: Contextos Socioeconómicos y Curriculares en San Juan de Pasto. Trabajo de grado. Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana.

Calvo, G., Camargo, M., Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174.

Camacho, C. (2010). *Texto de aula: sociedad, pedagogía y educación*. Bogotá, D.C.: Universidad de la Salle.

Cifuentes, M., et al. (1993). “Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte”. trabajo de grado. Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Caldas, Manizales.

Domínguez, E. (2005). Estado del arte sobre investigación en la educación de niños menores de siete años en el departamento del Magdalena. Trabajo de grado. Universidad del Norte. Recuperado de <http://www.Uninorte.ed.co/divisiones/humanidades/Eureka/Numero1/Articulo5.html>

Gadamer, H. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica. Verdad y método filosófica* (5ta. Ed.). Salamanca, España: Sígueme.

Grawitz, M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Editorial Hispano Europea.

Manes, J. (2005). *Gestión estratégica para instituciones Educativas* (2da. Ed.). Buenos Aires, Argentina: Granica.

Martínez, L. (1993). ¿Qué significa construir un estado del arte desde una perspectiva hermenéutica? *Criterios* (8), 13-20.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *La situación de vulnerabilidad social de la infancia y la adolescencia*. Córdoba, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Monereo, C. (1995). De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES). *Investigación en la Escuela*.

Piedrahita, E. (2010). *SINERGIA: Sistema Nacional de Evaluaciones de Gestión y Resultados, Publicados en los Últimos 15 Años*. Bogotá D.C., Colombia: Dirección de Evaluación de Políticas Públicas.

Riaño, J. (s.f.). Una Visión Paradigmática al Currículo, Política y Educación. recuperado en <http://www.archives.mx/espanol/hacia+una+definicion+de+curriculo>.

Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación. (2012). *Plan de Desarrollo Educativo. Educación con Calidad y Equidad para la transformación social 2012 - 2015*. San Juan de Pasto: Alcaldía Municipal.

Universidad Mariana. (2012). Estado del arte de la investigación Pedagógica y Educativa en el departamento de Nariño. San Juan de Pasto, Colombia.

Vásquez, F. (2007). *Destilar la información un ejemplo paso a paso*. Bogotá D.C., Colombia: Editorial Universitaria.

El cuidado de sí: acontecimiento ético – estético en Séneca y Michel Foucault*

Fecha de recepción:

28 de abril de 2013

Fecha de aceptación:

5 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:

Padilla, S., Arcos, J. & Trujillo, A. (2013). El cuidado de sí: acontecimiento ético – estético en Séneca y Michel Foucault. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 139-159.

♦ Artículo de investigación e innovación.

* Magíster en Educación, Universidad Javeriana; Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana; Docente hora cátedra, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Humanidades, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
Correo electrónico: spadilla1959@gmail.com

** Maestrante en Pedagogía, Especialista en Educación con Énfasis en Pedagogía, Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana; Docente Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Humanidades, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
Correo electrónico: juanpabloarcos@gmail.com

***[✉] Magíster en Filosofía, Universidad INCCA de Colombia; Licenciado en Teología, Universidad Javeriana; Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás, Santa Fe de Bogotá, Cundinamarca, Colombia; Docente Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Humanidades, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
Correo electrónico: pastusoinca@yahoo.es

Sergio Antonio Padilla Padilla*
Juan Pablo Arcos Villota✉**
Alberto Vianey Trujillo Rodríguez***

El hombre es cosa sagrada para el hombre.

Séneca

¿Qué es la ética sino la práctica reflexiva de la libertad?

Michel Foucault

Resumen

Este artículo es producto de una primera reflexión del ejercicio investigativo, orientado a reconstruir la crítica que el filósofo francés Michel Foucault ha ofrecido desde el cuidado de sí, a las dos concepciones clásicas del poder. De acuerdo con lo anterior, se pretende señalar que el mayor logro de Foucault es abordar el poder como una ética del cuidado de sí, pero ésta no es normativa e institucional, sino singular y particular, e invita a los sujetos a la creación de sí; es decir, a un autogobierno.

Desde un sentido sustancial, se toma dos perspectivas: primera, interpretar el pensamiento de Séneca y Foucault desde el “cuidado de sí” y, segunda, establecer una relación del poder y la libertad en el campo de la ética, la reflexión en el campo de la educación, la realidad social y la crítica universitaria. Para el desarrollo del proceso investigativo se implementó el método histórico-hermenéutico, permitiendo reconstruir la problemática planteada, y así, lograr una nueva mirada crítica y de aplicación a la pedagogía y educación.

Se busca, además, comprender y argumentar de forma crítica, el sentido y el significado de la expresión “cuidado de sí” en el pensamiento de estos importantes filósofos.

Cuidado de sí es una competencia ética y auténtica, en la libertad y autonomía con uno mismo; es calidad y excelencia de vida, y un proyecto pedagógico de formación y autoformación; es autoridad y dominio de sí, deber y derecho, apropiación crítica y argumentada de la posibilidad de ser, hacer, convivir y saber vivir.

Palabras clave: cuidado de sí, ética, libertad, pedagogía, política.

Self-care: an ethical - aesthetic event in Seneca and Michel Foucault

Abstract

This article is the result of a first reflection of the research exercise focused to rebuild the criticism that Michel Foucault, the French philosopher, has offered from self-care toward the two classical conceptions of power. According to this, we can say that Foucault's greatest achievement is to address power as an ethic of self-care, however this is not normative and institutional but a singular and particular subject that invites to self-create; that is, self-government.

Since a substantial sense the project has two perspectives: first, try to interpret Seneca's and Foucault's thought, from the self-care, and secondly, to establish a relationship of power and freedom in the field of ethics, the reflection in the field of teaching, the social reality and the university criticism. For developing the research process, it was involved the historical hermeneutic method, allowing rebuild the issues raised, and get in consequence a new critical and applied eye toward the pedagogy and teaching.

The article aims to understand and argue, in a critical way, the meaning and significance of "self care" into these important philosophers' thinking. Self-care is a real and authentic ethical competence in freedom and autonomy with oneself; it is quality and excellence of life, and an educational project of training and self-training; it is au-

thority and self-control, duty and right, critical and reasoned appropriation of possibility of being, doing, how to live together and knowing how to live.

Key words: self-care, ethics, freedom, pedagogy, politics.

Autoatendimento: acontecimento ético - estético em Sêneca e Michel Foucault

Resumo

Este artigo é o resultado de uma primeira reflexão do exercício de investigação destinado a reconstruir a crítica que Michel Foucault, o filósofo francês, ofereceu a partir do próprio cuidado, as duas concepções clássicas do poder. De acordo com isto é possível afirmar que a maior conquista de Foucault é abordar o poder como uma ética do cuidado de si mesmo, mas isso não é normativo e institucional, mas um sujeito singular e particular que convida a própria criação, ou seja, um autogoverno.

A partir de um sentido substantivo, o projeto tem duas perspectivas: interpretar o pensamento de Sêneca e Foucault a partir do “cuidado de si” e, estabelecer uma relação de poder e liberdade no campo da ética, a reflexão no campo da educação, a realidade social e a crítica universitária. O desenvolvimento do processo de pesquisa envolveu o uso do método histórico-hermenêutico, para reconstruir as questões levantadas e fazer uma nova visão crítica e de aplicação, para educação e formação.

O artigo também procura entender e discutir criticamente o significado e a importância do “cuidado de si” no pensamento destes importantes filósofos. Autocuidado é uma competição ética e eficaz em a liberdade e autonomia em si mesmo; é a qualidade e a excelência da vida e um projeto educacional de formação e autoformação; é a autoridade e autocontrole, dever e direito, apropriação crítica e argumentada da capacidade de ser, fazer, conviver e saber viver.

Palavras chave: autocuidado, ética, liberdade, educação, política.

1. Introducción

El artículo tiene el propósito de invitar a una lectura con análisis, interpretación, proposición, reflexión académica y ante todo una postura y mirada críticas respecto del pensamiento de grandes intelectuales y pensadores como Séneca y Foucault, en un tema que amerita muchos estudios al respecto como lo es “la ética y el cuidado de sí”. Es un tema complejo puesto que se genera una relación con el todo del acontecer humano, filosófico y científico como es la ciencia política, el poder, la libertad, los valores, la realidad del ser, lo social, el conocimiento, la educación, la pedagogía y la verdad. Temas que tocan la realidad académica desde la docencia, investigación e interacción social, que son los pilares del ser y quehacer de la universidad.

Séneca y Foucault problematizan lo humano de estar en el mundo de la vida en relación al cuidado de sí, en cómo despertar ética en un compromiso con la acción de pensar, con mi yo y con el tú, en asumir el control y autocontrol sobre sí mismo; hechos que entran en el plano de la contradicción y de la condición humana, por lo que se ha conocido de ellos y de su realidad, pero que a nuestro juicio, no impiden la grandeza de su pensamiento, de grandes cualidades y que además, dejan una gran pregunta: ¿Por qué la vida es así? Tampoco es posible quedarnos con un sólo juicio, ni vivir sólo para enjuiciar. Será importante en este mismo sentido continuar pensando sobre el significado de la frase “conócete a ti mismo”.

El estudio realizado plantea que la ética es un saber, fruto del ejercicio del pensamiento crítico sobre el acontecimiento de nuestras actitudes, nuestro actuar humano en la toma de decisiones, de ser y hacer; una ética fruto de la reflexión de grandes personalidades en su pensar filosófico y científico, como un reto que no termina, que permanece como una constante, una categoría de la existencia. El estudio del cuidado de sí está en relación con el lenguaje, la política, el poder, la libertad, el ser, el conocimiento y con la verdad. El trabajo sobre ética y cuidado de sí exige un estudio hermenéutico de la realidad social –acontecer humano–. Es con todos estos aconteceres del pensar filosófico y científico, que usted como lector se encontrará en este ejercicio de búsqueda para comprender la realidad de lo humano y lo demasiado humano, como lo afirmaba el filósofo Kierkegaard.

2. El cuidado de sí en el pensamiento greco-romano de Séneca

El indagar sobre el “cuidado de sí” es un proceso cargado de pensamiento filosófico, y tiene sentido en un ejercicio hermenéutico; de igual manera, establece una relación directa con la categoría ética. Cuidado de sí es una actitud, una forma o manera de ser permanente, es un ‘ser haciéndose’ en la categoría de tiempo y espacio, y de esta manera trascendiendo. Es una expresión muy rica en significado filosófico.

El cuidado de sí y la soberanía sobre sí pueden entenderse como una com-

paración figurada, una metáfora; y así, son muchas las formas de expresar y de decir que tiene el cuidado de sí, infinitas en el proceso del pensamiento desde los griegos Sócrates y Platón, la Escuela Estoica de Zenón de Citio y el llamado Estoicismo Nuevo de Séneca, hasta llegar a pensadores como Foucault, que sin ser los únicos, son grandes representantes en abordar este tipo de reflexión.

Cuidado de sí puede entenderse como control sobre sí mismo, soberanía sobre sí, ocuparse de sí, ser maestros de nosotros mismos, a la manera de Nietzsche. Es cultivo de sí, ocuparse de uno mismo, ser administrador de uno mismo, según Séneca. Conocimiento de sí mismo, gobierno de sí, dominio y autodomínio de sí, según Sócrates y Platón. Ahora bien, es significativo abordar el cuidado de sí en relación con la virtud, que es un concepto del pensamiento griego, al igual que de la Escuela Estoica y de uno de sus representantes más distinguidos como lo es Séneca; la virtud tiene una relación directa con el cuidado de sí y con muchas de las expresiones del texto anterior; virtud y cuidado de sí llegan a constituirse en fundamento de la moral, de la ética y estética, como posibilidad de armonizar y embellecer el ser, más como belleza interior.

El término ‘virtud’ equivale a capacidad y aptitud, y significa la habilidad, facilidad, disposición para llevar a cabo determinadas acciones adecuadas al hombre. No es innata, sólo hay disposiciones para ella y se adquiere únicamente con el ejerci-

cio serio y duradero. Su opuesto es el ‘vicio’ o disposición para actuar en forma inadecuada. Las virtudes del entendimiento perfeccionan al hombre con relación al conocimiento de la verdad pura -especulativa- y son: inteligencia o habilidad para juzgar; ciencia o actitud para razonar; sabiduría o capacidad para avanzar a los supremos fundamentos de la verdad, respecto de la verdad activa –práctica- se encuentran la prudencia y el arte (Brugger, 1978, pp. 538 - 539). Es relevante en el estudio del cuidado de sí, referenciar pensamientos sobre otras virtudes, como el caso de las virtudes morales, consistentes en “una disposición permanente y firme de la voluntad para seguir lo que la razón presenta como justo. La virtud confiere al hombre bondad moral y perfección” (Brugger, 1978, p. 539).

En esa medida, a ser virtuoso se llega en la acción de ‘hacer–haciéndose’; es motivo de esfuerzo propio, es una capacidad, una competencia. Para los griegos como Sócrates y Platón, la virtud es un paradigma ético, porque sólo el hombre virtuoso es justo, bueno y sabio, puesto que al proceder según sus virtudes, se logra la felicidad. La virtud constituye para los griegos una postura ética, pues la vida moral gira en torno a ella; entonces, se llega a ser virtuoso viviendo las virtudes que se expresan en actitudes de vida plena; entendiendo esto, el cuidado de sí se constituye como cuidado interior y exterior de sí y de los otros, lo que genera el hecho ético de manera de ser y hacer, de actuar en el bien y en lo justo.

El estoicismo como escuela filosófica -a la cual perteneció Séneca-, trabajó varios caminos de pensamiento, pero el más sobresaliente fue el de la ética. “La ética se halla fundada en la ‘eudemonía’, pero ésta no consiste en el placer, sino en el ejercicio constante de la virtud, en la propia autosuficiencia que permite al hombre desasirse de los bienes externos” (Ferrater, 1994, p. 112). Esta postura estoica es radical respecto del bien y del mal; el bien es ascenso espiritual profundo, que da felicidad, y por otro lado, el mal es banal, vicio que destruye, que perturba el equilibrio. La ética es razón y sentido de obrar, no llevado por los bienes externos, sino por una convicción natural de la propia razón.

En la epístola 51 Séneca es consciente de la ardua lucha que debe sostener contra la fortuna, la cual pone a su disposición una vida inclinada hacia el placer; lejos de ser ésta una vida buena como parece ser a simple vista, es más bien un yugo con apariencia de libertad. El filósofo sospecha de una vida sin obstáculos, sin esfuerzos; la razón le muestra que de esta manera termina acomodando el sujeto a las formas exteriores, donde se pierde la autonomía y, por tanto, se aleja de la meditación, que es al mismo tiempo alejarse del camino hacia la virtud (Carmona, 2008, p. 69).

El cuidado de sí -en el estoicismo de Séneca- es un autocontrol y autocontrol ante la vida, que se presenta libre hacia el placer. El hombre tiende por su voluntad, a perder el control de sus emociones, es frágil a las situaciones que presenta el

mundo exterior. En una actitud de fortaleza, de vencerse a sí mismo, sin negar el mundo que tiene ante su presencia, ha de llegar a lo más profundo de su interiorización para no perder el control sobre sí mismo. “Lo que propone Séneca en las Cartas morales a Lucilio es eliminar sus influencias nocivas sobre la voluntad del hombre. No codiciar es enseñorearse, ser dueño de la situación, no padecer el deseo” (Carmona, 2008, p. 70). Se trata de lograr ser amo y señor de las situaciones del mundo, de no caer en ser simple cosa, objeto, sino de poner el máximo límite de la voluntad hecha virtud del sabio, de no ser siempre vencido, sino vencedor, de lograr lo máximo, de ser excelente.

El cuidado de sí es un tema infinito, complejo de abordar, debido a que siempre será inconcluso, porque en su relación directa con la virtud, comprende todo un mundo integral dentro del pensamiento filosófico, que incluye -para su comprensión-, unos elementos claves que constituyen la virtud en el estoicismo de Séneca; cabe destacar que estos elementos son: “la honestidad, la vida, muerte y suicidio, conocimiento e idea del bien, tiempo y ocio: necesidad de la vida retirada, ‘aphateia’ y tranquilidad del alma, autarquía: en la búsqueda de la virtud; ‘parrhesia’: la virtud en el decir y el decir la verdad” (Carmona, 2008, p. 77).

Si ser un hombre virtuoso es saber ‘cuidar de sí’, entonces ser virtuoso y cuidar de sí es, en últimas, ser honesto. Estos tres fundamentos

del pensamiento griego – estoico en su coexistencia, en su unidad e interacción, determinan el logro del ser ético, porque “lo honesto es el punto de partida y de llegada de la moral estoica (...) lo honesto se convierte en la acción propia de la virtud en su ropaje, en el límite que le da contorno. Así, la virtud es un estado de vida, y la honestidad es la supremacía de un estilo de vida” (Carmona, 2008, p. 78 - 79). Lo honesto concuerda con el bien y éste atiende a un estado de felicidad; estar tranquilo, llenarse de gozo, estar pleno. El estilo de vida es una vida única, coherente con una manera de ser que es propia, es unidad entre el pensar y el actuar, es vivencia de una vida interior que se expresa en el bien personal de una actitud respetuosa consigo mismo y con el otro.

El cuidado de sí viene entonces a ser un compromiso con la propia existencia, es cuidar de la imagen personal integral, interna y externa, simultáneamente; es un querer a sí mismo no egoísta, porque es un acto que refleja gratitud personal del otro. La acción honesta es con el otro, el acto recae sobre otro. Cuidado de sí es una aptitud y actitud; se hace, se lucha, se exige, se asume compromiso en el actuar, en el obrar, en el vivir, y esto expresa una vida ética; el obrar ético exige esfuerzo de la razón hacia la perfección; una apuesta al límite de búsqueda de la excelencia, “de un cohesionar del ser en la virtud, obrar según un fin, y dicho fin está por encima del bienestar o malestar que éste produce en la vida cotidiana” (Carmona, 2008, p. 82).

El cuidado de sí -como apropiación del pensamiento estoico en Séneca- expresa una actitud de pensar, conocer, conversar permanente con mi existencia en un continuo diálogo; es una actitud de sabiduría que se comunica, que da y recibe experiencias de vida. Aquí el conocimiento no es un simple conocimiento doctrinario, sin sentido, muerto, sino una vida misma en todo el sentido de la palabra. El diálogo es vital entre sabios, aunque cada uno debe perfeccionarse por sí mismo; pero éstos configuran una comunidad que se comunica a partir de sus escritos, reflexiones y experiencias; conforman una comunidad de investigadores en la medida en que comparten sus reflexiones morales, ayudan a la comunidad: “el sabio no sólo es útil al sabio, sino que, además, le sirve a la comunidad para trazar sus horizontes vitales” (Carmona, 2008, p. 94).

De hecho, el hombre virtuoso, sabio, bueno y justo, mantiene el mundo deleitoso -exterior- a la distancia, ante una postura de retiro, a la medida, bajo su dominio, ubicado, pensado, porque ese mundo de placeres, de poder, de vanidad, engañoso y de traición, entre otros aspectos, ofrece un bienestar que niega la verdad y vive en lo falso, contrario al fin honesto; hace correr una falsa carrera, donde el premio al inicio es una sombra placentera, que al final se manifiesta como una desdicha. “Esta carrera conduce al precipicio. El término de esta vida encumbrada es la caída. Luego que la prosperidad empieza a empujar

nos fuera del camino, no es posible detenernos o, al menos, hundirnos con la nave derecha, o de una sola vez. La fortuna no nos derriba, sino que nos va volteando y nos estrella” (Carmona, 2008, p. 98). Pensar la fortuna implica comprender que es posible ver el mundo material como ‘poder en la ambición’, lo cual requiere discernir, entrar en el juicio más profundo de lo ético sobre lo bueno o malo.

El hombre cuidadoso de sí tiene en cuenta el todo, nada se le puede escapar, por eso vive en la sabiduría, en la verdad, vive exigido, siempre en permanente reflexión y trabajo de la razón; es un pensante de tiempo completo, vive en desvelo continuo, no deja escapar situación alguna, no vive según el camino de los demás, no se presta ni se deja llevar del bajo mundo, ni de lo que determine la mayoría, porque la mayoría no son expresión de la verdad, de la razón, pues por lo general caminan desviados del sentido de ser, por fuera del tiempo y del espacio, porque quien cuida de sí camina el sendero de los sabios.

El tiempo es una categoría fundamental en el cuidado de sí. Y eso es porque en el tiempo se hace la vida, en él fluye la existencia, ahí se crea o se destruye, se es o no se es. Al mal uso del tiempo viene una acción sin sentido, sin razón. Por eso se requiere emplearlo al máximo en acciones que permitan crecimiento, superación, ser de verdad lo que se debe ser, un hombre virtuoso, sabio, honesto, un pensador -filósofo de verdad-, hombre a prueba.

El hombre ha de procurar el éxito interior, que termina en paz, en descanso, en serenidad, en calma con su conciencia, porque el pretendido ‘éxito’ que dan la vanidad y el poder lo llevan a la guerra, que termina en violencia contra sí mismo, en perder la razón y el equilibrio y caer en las pasiones del mal. Séneca manifestó “cuanto fuere el aumento en éxitos, lo será en sobresaltos” (Carmona, 2008, p. 99). Hay que lograr la vida en la luz que produce la sombra, en ese remanso de la vida sencilla, en la escampada de lluvia o de sol que produce un estado de calma y serenidad, de gozo interior. Se requiere alejarse de la vida apresurada que hoy produce un mundo de tantas comodidades, cargado de consumismo, de materialidad, de pretexto, de estar a la moda. La filosofía estoica de Séneca busca ligar sabiduría, serenidad y ‘*aphateia*’ en la tranquilidad del alma.

El cuidado de sí es lucha sin fin, esfuerzo eterno mientras se vive; de esa manera, es como se vence el error y se goza la plena libertad, que requiere dominio y autodomnio de sí, vencerse a sí mismo como esa posibilidad de la voluntad caída en el mal. Se trata de lograr un poder de convencimiento; tener la capacidad de vencer es llegar al gozo del héroe que vence la batalla de la apetencia a la deshonra y al exceso. Llegar a poseerse, a sentirse y superarse, para lograr la excelencia, encontrar la armonía en la estética, en la belleza de lo humano que implica ser superior al mal. Es lograr el más alto equilibrio en una vida sa-

bia: ser más e incluso el mejor, conoedor de la certeza de la vida, como dice la frase en latín: “*Tantum summus, quantum scimus*”, que expresa: “Tanto somos, cuanto sabemos”. Y de aquí se desprende otro pensamiento: “*intelligentes paucas*”, que quiere decir: “para el buen entendedor pocas palabras”. Sabiduría e inteligencia son una clave en la vida ética del cuidado de sí. Entonces, de lo que se trata es de saber entender, descifrando el acontecimiento de la existencia, de la vida misma.

Esta tranquilidad del alma a la que se debe llegar, esa trascendencia del ser en la excelencia -en la máxima exigencia- debe lograr también una lógica dentro de lo humano. Esa permanente lucha y esfuerzo, pueden chocar y hundir en el cansancio, llegar al desespero, sin sabor y sin sentido. Sin embargo, forzar lo humano más allá de la capacidad puede terminar en el agotamiento y en la pérdida del ser.

Pues una producción ininterrumpida en los campos fértiles, los agota pronto; así también, el trabajo asiduo quebranta el vigor del alma y un poco de descanso y de reposo le devolverá las fuerzas (...) también es necesario el sueño; pero si uno lo prolonga día y noche será la muerte. Disminuir algo es muy diferente de abandonarlo (Carmona, 2008, p. 103).

El hombre virtuoso, sabio, cuidadoso de sí, requiere en otras palabras recrearse, sin perderse en dicho recreo, mantener la prudencia, la razón de las razones, tener una actitud flexible; de lo contrario, el capitán del barco que no descansa verá hun-

dirse su nave en las profundidades del océano, llevado por la bravura de las olas, aun teniendo la certeza de que no se puede hundir el alma en las profundidades de la existencia del mundo de la vida. Así, se requiere un regocijo al alma, tener otro arte, dejarse llevar de la poesía, de la buena y sabia locura; hay que acudir a la estética, como una ética, siendo esto también parte del ‘cuidado de sí’. Esta actitud se apoya en “argumentos de la tradición como Platón y Aristóteles, quienes reconocen que todo hombre puede y debe ser asaltado por la poesía y la locura, esta última es matriz de la sabiduría” (Carmona, 2008, p. 103).

Asimismo, el cuidado de sí tiene de alguna manera relación con el conocimiento. El ser humano debe entrar en profundidad a conocer quién es, para poder orientar su existencia, situación que no es muy fácil. Al respecto encontramos que:

Desde Sócrates el conocimiento de sí conduce necesariamente al cuidado de sí (...) significa que quien busca conocerse sabe que debe procurarse, además, unos elementos que le posibiliten esta condición, dominio de sí, gobierno de sí (...) El dominio que no se busca sobre los demás se procura obtener de sí, se quiere sólo gobernar sobre sí y para ello hay que empezar por no pretender intereses políticos, alejarse de lo público, no buscar ocupaciones relacionadas con el Estado (...). De la misma manera que si no se gobierna a sí mismo no tendría autoridad para determinar en los demás líneas morales de comportamiento (Carmona, 2008, pp. 105 - 106).

Para Séneca, el conocimiento de sí conduce al cuidado de sí, que requiere unos elementos básicos como dominio de sí y gobierno de sí: ser dueño de sí, pertenecerse a sí mismo; auto-regirse es la meta. Esto no es fácil de alcanzar en una época griega y romana donde abunda la necesidad de poder, de riqueza, de figuración social, donde el movimiento de los individuos se da hacia fuera, en el afuera, en los entornos de su existencia, viviendo vidas ajenas, donde el imperativo lo pone el medio. Pero el sabio, por el contrario, debe procurarse una vida hacia dentro, desde el interior, donde sea amo y dueño de su ser, y desde ahí asumir el control del afuera sobre las situaciones adversas; el ‘afuera’ no puede ser la razón de lo de ‘adentro’.

3. El cuidado de sí en el pensamiento de Michel Foucault

Colocamos una palabra allí donde comienza nuestra ignorancia – donde no conseguimos ver más allá, por ejemplo, la palabra yo, la palabra hacer, la palabra sufrir; esto tal vez sean líneas de horizonte de nuestro conocimiento, pero no son verdades.

F. Nietzsche

En el ‘cuidado de sí’ se requiere contener lo eventual, pasajero e ilusorio que es el poder del mundo político, económico, social, y hechos de la vida como la pobreza, la muerte, la enfermedad y otros acontecimientos de la existencia, pues mientras se vive, se es hombre – humano. Hay que evitar ser eventual y lograr la

permanencia en la vida ética, transparente; hay que negarse a ser bajo, perderse en los honores que llevan al vacío; hay que luchar por el ser alto de templanza y carácter, de sabiduría de la vida, de aquel que sabe vivir. Ahora es significativo continuar el pensamiento sobre el cuidado de sí, que plantea Michel Foucault quien, como buen pensador, va a las raíces del pensamiento griego para recrear su filosofía. De esta manera, aborda la inquietud griega de Séneca, respecto del cuidado de sí. En una de sus etapas de estudio en que se ubica a este filósofo, se encuentra la etapa ética y su reflexión filosófica del ‘cuidado de sí’, que presenta apropiación, juicio crítico, otros avances y miradas sobre esa realidad del hombre, pero que también recrea el pensamiento griego.

En la etapa ética, Foucault mantiene que de lo que se trata es de hacer de la propia vida una obra de arte, liberarse del pegajoso contagio que secretan unas estructuras sociales en las que rige la ley del sálvese quien pueda. En esa medida, se expresa que el sujeto ético es aquél que pretende hacerse a sí mismo. Que busca realizar su proyecto de sentido auténtico, cautivador de su existencia y llega de esta manera al estudio sobre las “tecnologías del yo, que ejercen sobre uno mismo y que permiten a los individuos efectuar por sus propios medios un cierto número de operaciones sobre sus cuerpos, sus almas, sus pensamientos y sus conductas” (Díaz, 1995, p. 153).

Las tecnologías del yo según Foucault son prácticas, estrategias posibles para todos, como esfuerzo individual o grupal, tienen la finalidad de conocer quién soy y cómo cambiar. Si cuidado de sí -desde la etapa ética de Foucault es crítica reflexiva-, sobre el ser objeto para que logre la subjetividad, es destacar las verdades de lo que se es y una posibilidad de libertad; es ocuparse de sí mismo y, siguiendo a Platón, es un conocimiento de sí mismo, es trabajar sobre nuestras verdades como posibilidad de la libertad. Esta etapa ética es un pensarse, asirse y asistirse y regirse. Es llegar a la existencia como un arte, que busca estallar con las coacciones que generan afección al ser, es esfuerzo por apropiarnos y conducir nuestra vida. La verdad es una ley que se inscribe en lo más profundo de aquel hombre, incapaz de jugar con su existencia ni con la del otro. La verdad es esa transparencia que brilla en el ser justo, sabio, bueno, solidario, honrado – honesto. Es una actitud accionada con el respaldo de la propia vida; es una ley de la profunda subjetividad que ha logrado la máxima inspiración de ser, de pensar, para vivir y vivir, para ser verdad.

El cuidado de sí es una profunda filosofía del hombre, una antropología, una sociología, una psicología, una epistemología humana y está en lo posible afirmar que es una religión, para aquel ser de verdad comprometido con la existencia y trascendencia, respondiendo a la pregunta por excelencia: ¿Para qué

existo?, ¿para qué se es hombre? He aquí el alma misma, el contenido de sí mismo, que según Foucault, este cuidado de sí es entendido, no como el vestir, ni los instrumentos ni las pasiones. Ha de encontrarse en el principio que usa esos instrumentos, un principio que no es del cuerpo sino del alma. De esta manera, el pensador francés da mayor responsabilidad al contenido del alma pero no deja por fuera el significado que tiene el cuerpo.

El texto anterior permite entonces, pensar que nuestras acciones son los determinantes del alma, el acto ético de nuestro obrar en rectitud, en transparencia, en la verdad, en la honestidad, y es el alma, no la máscara, cascarón vacío del ser. Nuestros actos son fundamentos del ser. El cuidado de sí como cuidado de la actividad revierte el estudio al cuerpo; éste no puede dejarse solo, ya que también es fundamento para el alma, y se encuentran mutuamente conectados. Las técnicas del yo como técnicas en el cuidado de la actividad, se hacen reales en la existencia corporal. El cuerpo es motivo del estudio filosófico en los griegos; en ellos, el cuidado de la estética corporal era importante, pero no operaba motivada por un individualismo, ni bajo criterio económico exitista, o como una cosa que se puede modificar porque sí, porque así lo hacen todos.

El alma y el cuerpo son una esencia del cuidado de sí, que no está en el vacío, implica la categoría de tiempo y espacio donde se vive, se hace la realidad de cuidar de sí, se hace

la vida ética, personal y social; es el juego de la existencia que va más allá de la simple obligación, porque lo que se hace es porque se quiere, porque se ama y tiene sentido. El cuidado de sí es un amor propio, quererse a sí mismo; así es la ética, la verdad y la alteza de ser sujeto haciéndose, en el logro de la máxima subjetividad, que es logro del alma: ser feliz, alcanzar el máximo de sabiduría y hacer una mejor sociedad dentro de lo posible de alcanzar la excelencia misma.

En el cuidado de sí, cuerpo y alma entran en sintonía, como en la mejor pieza musical entran todos los instrumentos y la voz, para dar la perfecta armonía, que lleva al cuerpo y al alma a su máxima inspiración en los artistas y en el público. El cuidado de sí es cultivo de sí, preocupación y acción por el entorno, ocuparse de uno mismo en lo que también es de todos. Esto es la ética, el auténtico *'ethos'*. Aquí nace el compromiso de un mundo, de un país, de una institución: en facilitar los caminos y medios para que los ciudadanos logren ser la síntesis, fruto del cuidado de sí, seres de la verdad, honestos, exigiendo cambio de estructuras personales, sociales, institucionales, sobrepasar el egoísmo y los honores del poder que aplasta, y no libera.

El mundo que se ha vivido, que se vive y el que se vivirá no es fácil, está mediado por todo lo contrario a la sabiduría, a la verdad, a la honestidad, a la subjetivación. Aquí entra el juego de poder, de los intereses, del egoísmo, del mundo bajo,

de la apariencia, de la ignorancia, de falta de interioridad, del vacío, de la envidia, de la arrogancia, de la corrupción. Siempre aparece el mejor postor, con lo que hay que terminar, pero no es fácil. El cuidado de sí es una lucha interna y externa, para derrotar ese ser de apariencia, engañoso, que habita y se reviste conspirando contra el ser de los humildes y los débiles, que han perdido su voz de libertad.

El cuidado de sí, es hermenéutica de sí, una estética de sí, es introducirse hasta lo más profundo y posible del ser para lograr lo más alto de sí mismo; esto es una contextualización del texto de sí mismo y la belleza de sí. Entonces es posible pensar que el cuidado de sí es una profunda ontología como ciencia del ser, es una filosofía crítica de la existencia y más que una respuesta a la existencia, es y sigue siendo un cuestionamiento permanente, una pregunta. El cuidado de sí como una ética y estética es también el sentido y significado de la libertad; para qué se existe sino para ser libre, para ser ético en la más alta belleza y armonía del sentido de la vida.

El cuidado de sí en Foucault está en el campo de la ética y estética de la existencia, en la arqueología del saber y genealogía del poder. Aquí se introduce el problema del sujeto dentro de procedimientos y procesos en los cuales el sujeto existe y se constituye. Hay una historia de la experiencia de sí mismo en un juego de verdad, donde el sujeto se constituye a través de la subjetivación, como tarea decisiva, así lo expresa Foucault (1994):

La cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido, qué estatuto debe tener, qué posición ha de ocupar en lo real o en lo imaginario, para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cuál tipo de conocimiento; se trata de determinar su modo de subjetivación (p. 364).

En este sentido de la subjetivación se reclama el compartir de un estilo y un mundo de cuestionamientos filosóficos, que implica crítica permanente de nuestro ser histórico, lo cual necesita libertad, como un trabajo que exige transformaciones concretas y de una ontología de nosotros mismos, porque como seres libres nos constituimos en sujetos morales de nuestras acciones, y es esa actitud, ese *ethos*, lo que implica vivir una vida filosófica, un arte de vivir, de hacer de la existencia una obra bella o quizá una obra sencilla de arte. Aquí entra el plano de la estética, como un gran tema de la filosofía que implica reflexión y acción para hacer de lo humano una obra armónica, donde todo realmente tenga el gran sentido y significado de ser individual en unidad con el otro – social. Se da una apuesta en juego de lo que uno ya es en una existencia cotidiana, que ha de labrarse y aprenderse cada día en el ejercicio de la libertad.

El cuidado de sí está en relación directa con el tema de la libertad y se lee y escribe de la ética como libertad y podría entenderse como una lectoescritura de sí donde interviene el problema de saber - poder como instrumento, que permite analizar con más exactitud las relaciones

entre sujeto y juego de verdad, que plantean el cuestionamiento no del poder y la libertad en su definición sino en qué realmente consiste el poder, en tanto las relaciones de poder y la liberación inscrita en prácticas de libertad. No es el análisis de un poder intencionado, las relaciones estratégicas de gobierno y los estados de dominación.

Las prácticas de la libertad no implican desconsideración de lo político. Política, libertad y ética, entre otros conceptos, son claves para el estudio del cuidado de sí. Foucault (1994, p. 396 - 399), expresa que: “la libertad es por tanto en sí misma política” y que esta “práctica reflexiva de la libertad es la ética”. El cuidado de sí da cuenta de un proceso de construcción, un modo de ser que es un aprender, un cultivar, y por qué no, una formación permanente en todas las formas posibles que implica el acto de educar y de lograr el culmen del ser. Al respecto hay una posición contundente: “la libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (Foucault, 1994 p. 396 – 407).

Cobra entonces otro sentido importante del cuidado de sí como hecho de condición pedagógica, ética y también ontológica, no sólo para ser un buen gobernante – político, filósofo, maestro, etc., sino más bien y sobre todo ser un ciudadano, alguien capaz de ejercer su libertad, que la entienda como una creación y recreación de sí, una elaboración y transformación de uno mismo, un acceder a cierto modo de ser.

También es significativo comprender que en este arduo tema del cuidado de sí, de la ética, de la libertad, del saber poder, está inmerso el tema epistemológico en relación con el conocimiento, que dentro de una postura crítica – reflexiva toca el problema ontológico, el ser como tal – ser ahí. Así, es importante llegar al pensamiento de Heidegger y Gadamer, que según Bengoa Ruíz de Azua (1992, p. 95) expresa: “Al ser ahí le está premanifestado el ser – en – el mundo y esta premanifestación es lo que llamamos comprender”. Y cómo el ser del ser – ahí es poder ser, “el comprender es el ser de este poder ser”. Como tal comprender, “el ser - ahí “sabe” qué hacer consigo mismo, es decir con su poder – ser”.

El ser ahí lleva a pensar, que en la postura de Foucault implica una hermenéutica y por qué no una fenomenología dos hechos del ser: hacer y acontecer filosófico, ético y de la libertad. Todo exige un adentrarse al campo difícil pero inquietante de la interpretación del texto filosófico del cuidado de sí en sus determinados contextos de ser en el mundo de la vida, y como posible dentro de otros posibles de menor sentido, de otros fenómenos que tal vez tengan implicaciones en el logro de la esencia del ser y que puedan ser parte de la vida misma, en una episteme del ser, donde la interpretación se fundamenta en comprender.

El cuidado de sí dentro de otras muchas interpretaciones tiene relación con el conocimiento y no en el

simple acto de conocer, sino que es necesario avanzar en un campo exigente como es la misma epistemología, pues es indudable que se dé el cuidado de sí sin conocer. El conocer en el caso del cuidado de sí y la ética determina más labor, más exigencia, no es un simple conocimiento, requiere elementos respecto de la verdad, como verdad de ser y del ser. Foucault (1994), expresa que:

El cuidado de sí es el conocimiento de sí -tal es el lado socrático y platónico de la cuestión-, pero también es el conocimiento de ciertas reglas de conducta o de principios que son, a la par, verdades y prescripciones. Cuidar de sí es pertrecharse de estas verdades: y ahí es donde la ética está ligada al juego de verdad (pp. 397 – 398).

Los griegos también problematizaban su libertad y la libertad del individuo como un problema ético, pero ético en la medida de su entender: “el *ethos* era la manera de ser y la manera de comportarse. Era un modo de ser del sujeto y una manera de proceder que resultaban visibles para los otros” (Foucault, 1994, p. 398). Entonces, el *ethos* de alguien se debe reflejar en muchos actos tales como el vestir, la forma de andar, la calma en la respuesta a los sucesos. Así, esto expresa de alguna manera la forma concreta de la libertad; es decir, que se trata de practicar la libertad de alguna manera.

La libertad entra en un plano de problema político, tiene relación con la no esclavitud, y es político ya que la esclavitud es ante los demás

una condición muy dura de lo humano, en este sentido, el esclavo difícilmente tiene ética, ya que ha perdido su posibilidad de cuestionar, de pensar, padece el temor y sólo obedece, e incluso cree que esa es la vida que tiene que vivir. Al respecto Foucault (1994) afirmó que:

La libertad es, por tanto, en sí misma política. Y además conlleva un modelo político, en la medida en que ser libre significa no ser esclavo de sí mismo y de sus apetitos, lo que implica que se establece consigo mismo una cierta relación de dominio, de señorío (p. 399).

El cuidado de sí entra en dos planos de la interpretación y del entendimiento, por una parte, refiere una actitud personal, un yo individual, que no es egoísmo, pero sí se presenta un imperativo que a cada uno de los humanos nos corresponde lograr lo que ello significa, y por otro lado, el cuidado de sí es un cuidado de los otros, porque mi ser está mediado por las relaciones con los demás humanos y con la naturaleza entera. El cuidado de sí es entonces ético en sí mismo, porque implica una interrelación generosa – amorosa con todos y con todo, que son obviamente relaciones complejas, porque no es nada fácil vivir con los demás; esto exige convivir y saber vivir, y en este saber vivir se da la profundidad ética. “El ethos implica asimismo una relación con los otros, en la medida en que el cuidado de sí hace capaz de ocupar, en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar adecuado” (Foucault, 1994, p.

399). El cuidado de sí es más rico en su contenido desde la mirada de la relación con el otro y desde la mirada educativa y pedagógica. El ser humano no nace ético, se hace ético en su proceso de formación y de existencia como humano que es; de ahí, que se aprende a ser ético, hacerse ético y ser ético es un acto educable. La ética entra en el plano de la formación humana, como acto de humanidad y así es como el cuidado de sí es un acto de pura humanidad, pues las otras especies de animales y demás naturaleza no son éticos. La ética es un acto de pensar, de comprender y de entender el actuar; es reflexión crítica de mí obrar; es un acto de valor, de valores.

La ética y como tal el cuidado de sí es acto educativo de enseñanza aprendizaje, es acto superior que acontece a lo humano, personal y social, que implica inevitablemente relación con el otro.

Y además, el cuidado de sí implica también la relación con el otro en la medida en que, para cuidar de sí, hay que escuchar las lecciones de un maestro. Se necesita un guía, un consejero, un amigo, alguien que nos diga la verdad. Así el problema de las relaciones con los otros, está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí (Foucault, 1994, pp. 399 - 400).

El cuidado de sí es una apertura ética, es una manera interesante de pensar en la esencia del ser personal en relación con el ser del otro, puede ser con el ser social. “El cuidado de sí apunta al bien de los otros: tiende a administrar adecua-

damente el espacio de poder que está presente en toda relación, es decir, tiene como objeto, administrarlo en el sentido de la no dominación” (Foucault, 1994, p. 400). Este texto implica interpretar que no se trata de anteponer el cuidado de los otros al cuidado de sí; las dos posiciones son válidas, pero es de mayor fundamento el cuidado de sí. “El cuidado de sí es éticamente lo primordial, en la medida en que la relación consigo mismo es ontológicamente la primera” (Foucault, 1994, p. 400).

En el cuidado de sí está implicada una apertura a la comprensión y al pensar sobre el poder y sobre las relaciones de poder, que siendo de distinta índole y de manera de ser, han de postular una especie de conversión del poder, no un poder aplastante, esclavizante, dominante, sino una salida ética del mismo poder para la libertad; poder es poder de bien, de acontecimiento nuevo que transforma, que cambia, que permite crecimiento personal y con el otro; es cuidado de sí, que pensando en sí mismo, piensa en el otro. Habrá de alguna manera poder sobre los otros, pero de lo que se trata en el cuidado de sí, es de no abusar de ese poder que se tiene sobre los otros, realidad que es compleja, que no es fácil, porque a los hombres les gusta ese tipo de poder que abusa; por lo tanto, sentimientos como el egoísmo y la ambición persisten y no dan su brazo a torcer, son un gran mal de la humanidad, y lo que se quiere es un cambio cultural, social y educativo.

Foucault es muy preciso en entender las relaciones de poder, el poder que no se puede pensar sólo como estructura política, un gobierno, una clase social dominante, el amo frente al esclavo, etc.; además, manifiesta que en todas las relaciones humanas, el poder está presente, es decir la relación en la que uno quiere intentar dirigir la conducta del otro. Estas relaciones de poder son móviles, reversibles e inestables, y es preciso subrayar que no puede haber relaciones de poder en la medida en que los sujetos son libres. Si en una relación uno de los dos está completamente a disposición del otro y llegara a ser una cosa suya, un objeto que recibe una violencia infinita e ilimitada, no habría relaciones de poder.

Del texto anterior se puede interpretar que las relaciones de poder para que se puedan dar, debe existir cierta forma de libertad por ambos lados.

Un poder no se puede ejercer sobre alguien más que en la medida en que a este último le queda la posibilidad de matarse, de saltar por la ventana, o de matar al otro, en las relaciones de poder debe quedar necesariamente la posibilidad de resistencia, pues si no existe tal posibilidad de resistencia violenta, de huida, de engaño, de estrategias que inviertan la solución, no existiría en absoluto relaciones de poder (Foucault, 1994, p. 405).

No es fácil la comprensión de las relaciones de poder, cuidado de sí y libertad en el pensamiento de Foucault; se requiere alta exigencia

del entendimiento y de las interpretaciones, pues afirmaciones como las siguientes: “si el poder está en todas partes, entonces no hay libertad, (...) si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque por todas partes hay libertad” (Foucault, 1994, p. 405), invitan a una profunda interpretación. El tema del poder en la actualidad hay que verlo en el hecho de las relaciones de poder y en unidad con la libertad, porque si el poder permite el acto de la libertad es porque hay una actitud ética; así, este poder tiene sentido porque está mediado por la libertad y el acontecer ético.

El filosofar es el sentido y esencia de la filosofía y para ello se requiere la cultivación de hábitos lectores. El tema del cuidado de sí, de la ética, de la política, de la estética, son en primera instancia una labor y compromiso del filósofo, y por tanto, hay un vínculo de la filosofía con la política, en cuanto que el problema del cuidado de sí puede ser el punto clave de un nuevo pensamiento político y de una política diferente a la que hoy se está considerando. Todo exige respeto; cada pensador en su campo de reflexión, de lectura y escritura crítica e investigativa merece su atención y reconocimiento. En el pensamiento político del siglo actual, como en siglos anteriores se ha pensado el sujeto político como sujeto de derecho ya sea natural o positivo, pero el gran problema es pensar el sujeto ético como algo que no tiene mucha cavidad en el

pensamiento político contemporáneo. Cuidar de sí conduce desde el filosofar al conocimiento de sí y profundiza hacia una vía espiritual. Por esta razón, la complejidad de las dimensiones del cuidado de sí que del plano racional – filosófico del lenguaje y de aconteceres de la política, del poder, ha de llegar a lo más sublime y necesario como es lo espiritual – lo esencial humano. Se puede afirmar, que hoy se ha olvidado el sentido del cuidado de sí y que no se puede negar que el cuidado de sí es la clave de todo, que relaciona la vida humana, personal y social con el acontecer histórico – político, tecnológico y científico del mundo de hoy. Lo que está en juego es un problema epistemológico, de conocimiento, de ciencia y de relación con la verdad, y entonces, cabe preguntarse ¿cuál es la verdad de todos estos planteamientos del cuidado de sí desde una ética, política, estética, de relaciones de poder y su filosofar?, ¿cuál es la verdad del hombre?, ¿cuál es la verdad de la ciencia?, ¿cuál es la verdad de la educación?, ¿cuál es la verdad de la universidad?, ¿cuál es la verdad de la libertad?, ¿por qué la verdad?, ¿por qué uno se cuida de la verdad?, y ¿por qué se cuida de sí sólo a través del cuidado de la verdad?

Sin duda, en este campo de la obligación de verdad, es donde uno se puede desplazar de una u otra manera, a veces contra los efectos de dominación que pueden estar ligados a estructuras de verdad o a instituciones encargadas de la verdad (Foucault, 1994, p. 409).

Este texto puede llevar a pensar en un discurso ético de verdad de los acontecimientos como la pobreza, la riqueza, la salud, la ecología, la educación y que todo implica adentrarse a otro juego de verdad y cuestionar otros juegos de verdad, porque se trata de buscar otra manera de jugar como el de adentrarse en las consecuencias del estado de dominación, de lo indebido de nuestra política, pero sin exclusión, sino como inclusión en cierto juego de verdad, cuestionando sus consecuencias y posibilitando otras razones a favor de la gente explotada por su trabajo.

Todo este ejercicio de pensamiento y reflexión filosófica respecto al cuidado de sí, está en lo que caracteriza al ser humano como su finitud de ser, pero su finitud en su esencia misma de su posibilidad de pensar sobre categorías de su existencia como lo es el plano de la ética, que toca todas sus dimensiones de ser; y qué importante es esta reflexión filosófica de la finitud del ser y sus acontecimientos de existencia. Al respecto Arellano (2005, p. 19), en la introducción de Johan Carlos Melich: *Finales del trayecto, finitud, ética y educación en un mundo incierto*, expresa: “que el ser humano sea finito significa que no es absoluto, que siempre vive en una urdimbre de interpretaciones, que continuamente anda situándose en una tradición, en un espacio y en un tiempo”.

El cuidado de sí desde la mirada ética referenciada en este artículo, expresa que se trata de encontrarle un sentido a la vida, que tenga uni-

dad y articulación con el todo posible de la existencia en las dimensiones del ser humano. Taylor (1996, p. 32) refiere que “para encontrar un mínimo de sentido en nuestras vidas, para tener una identidad, necesitamos una orientación al bien”. El cuidado de sí como una ética, política y libertad constituye entonces la identificación, el sello personal y social que requiere despliegue en el tiempo e interacción con todos los actores de la historia y una sensibilidad frente al mal, al sufrimiento de los demás, frente a la humillación y esclavitud.

Todos los contenidos posibles referidos en este artículo, sus sentidos y significados, que desde un acontecer ético y estético, irrumpen en una realidad histórica – dialéctica, que ha presentado al hombre de la antigüedad, modernidad y postmodernidad, en una permanente crisis existencial de ser, de vivir, de dinamizar la existencia; lo que están implicando aquí es el sentido de existencia y de mundos posibles, que relacionan un problema educativo y pedagógico, un papel de las instituciones de formación con mayor claridad, que la crisis del mundo vivido, llámese modernidad y hoy posmodernidad es generalizada, ya que abarca todos y cada uno de los elementos de la vida social. El ser humano siempre ha estado y está en crisis, y el cuidado de sí y la ética ha tocado siempre este hecho.

El estudio hasta aquí realizado, plantea no un final o una visión única de la ética, pero, abre caminos para otras aproximaciones que hoy

son válidas. Además, compromete a tantos actores sociales en especial a la academia, a la universidad, que desde lo educativo – pedagógico tiene mucho que decir y hacer en un plano crítico e investigativo del acontecimiento del ser ético. Entonces, esta reflexión pretende implicar en la educación y pedagogía del cuidado de sí y su ética contenida en su hermenéutica, dentro de la finitud y afrontamiento con la alteridad y en postura crítica con las diferentes posiciones de hoy, como son las tecnológicas y humanistas – conservadoras, que como pedagogías, ven a la ética desde afuera o como cuestión de deber y por fuera de relación con las situaciones del mundo.

El cuidado de sí desde los planteamientos ya presentados, exige un cambio de paradigma educativo y pedagógico, ya que la ética se aprende y se enseña en un proceso epistemológico. Es necesario otro lenguaje en un universo nuevo de la literatura de la poesía, de la narración, de la lectura y escritura, de hablar y de escribir. Todo es un nuevo acontecer, sin perder nuestra finitud y nuestra historia, pero entendiéndonos también infinitos.

La reflexión filosófica hasta aquí abordada, no puede ubicarse en las perspectivas de un pensamiento único, porque contradice la otra posibilidad flexible del pensar crítico, democrático, creativo y libre, siempre en capacidad de cambio y de transformación de lo posible del ser, y todo exige una nueva salida ética a la esencia misma de ser

y hacer la vida. No se puede olvidar claro está la complejidad del tema en esta nueva forma de ver, pensar y vivir la vida en un mundo de globalización, de internacionalización y de diversas posturas, para entender y vivir la vida en un plano difícil de miradas de ciencia y tecnología, de libre circulación de capitales y un mundo centrado en la economía.

El tema tratado no es pasado; es siempre presente y proyectado al futuro; después de que haya seres humanos, está latente la ética, porque sus actos, su obrar, sus actitudes -que exigen postura crítica en su esencia de ser-, requieren de la sospecha del cómo son las cosas, cómo se maneja este mundo por parte de las grandes ideologías y los poderes. Hay que cuestionar los grandes mitos del mundo de hoy como el del progreso, el cambio y el consumo frente a los derechos humanos y en especial el tema del ambiente, el olvido de la esencia de ser. Sino cuidamos la esencia del ser que es la ética, el proyecto de humanidad se derrumba, porque lo que no se cuida en justicia, en verdad y en amor propio, se acaba.

La realidad del ser humano en este siglo XXI genera toda la confusión posible y la gran complejidad e incertidumbre, pero debe aparecer una salida posible, de sentidos, ya que el pensamiento crítico debe inquietar desde grandes interrogantes:

¿Puede dudarse de la sociedad de consumo cuando se continua creyendo en la infabilidad del progreso técnico?, ¿puede uno volverse des-

confiado de los medios de comunicación cuando se conserva la representación global de la modernidad que nos dan?, ¿puede deplorarse la mundialización, y quedarse pasmado ante esa formidable comunicación que va a unificar el planeta?, ¿dónde está lo real?, ¿podemos fiarnos de las fluctuantes opiniones mayoritarias de los sucesivos sondeos? (Sánchez, 1998, p. 24).

Los interrogantes no terminan y siempre dejan en la mente una posibilidad de contraposición, de duda y de acciones, pero lo significativo es no desalentar el análisis crítico, filosófico y tampoco caer en absurdos de un relativismo.

4. Conclusiones

La lectura y entendimiento de este artículo nos generan las siguientes conclusiones, pero se requiere equilibrio en la síntesis, para afirmar entonces que para Séneca el conocimiento de sí conduce al cuidado de sí, que están en relación con el dominio de sí y gobierno de sí, ser dueño de sí y pertenecerse a sí mismo dentro de un contexto del cual debemos apropiarnos desde realidades sociales vividas.

Del pensamiento de Foucault se puede concluir que el cuidado de sí es una ética, una actitud crítica, reflexiva, que desde el ser objeto ha de equilibrar el ser sujeto; es buscar la verdad de ser en posibilidad de libertad; es conocimiento de ciertas reglas de conducta o principios, que son a la vez verdades y prescripciones. Que el tema del poder no es interesante para sí mismo, lo es en la medida en que tiene re-

levancia ética y moral; la ética del gobierno de sí se ubica en el mismo plano de importancia que el gobierno de los otros y el gobierno del mismo estado. Que el cuidado de sí implica una interrelación con la ética, política, poder, conocimiento, verdad y con el ser dentro de un estudio hermenéutico que exige la acción de pensar, de búsqueda de sentido de mundos posibles de ser ético y estético. Se trata de una filosofía como ética de saber vivir.

Finalmente se expresa que el tema abordado está en relación de la ética, lo que implica compromiso de formación – educación, enseñanza – aprendizaje, que compromete en especial a la familia, la escuela y a la universidad, pero frente a un pensamiento crítico del contexto regional, nacional y mundial, puesto que es el que se vive en este siglo XXI, tiempo de globalización, mundialización, internacionalización de los mercados y las economías; las nuevas representaciones de modernidad y postmodernidad que nos presentan las corrientes de pensamiento, las grandes ideologías, como también las religiones, la ciencia, la tecnología, la vida, la muerte, los valores, pero todo esto en contraste con los fundamentos de los derechos humanos.

Referencias Bibliográficas

- Arellano, D. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona, España: Antropos Editorial.
- Brugger, W. (1978). *Diccionario de filosofía*. Barcelona, España: Herder.
- Carmona, I. (2008). *Séneca, conciencia y drama*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

- Díaz, E. (1995). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía (E-J)*. Barcelona, España: Ariel S.A. Tomo 2.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, España: Editorial Gallimard.
- _____. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura económica.
- Ruíz de Azua, B. (1992). *De Heidegger a Habermas*. Barcelona, España: Herder.
- Sánchez R. (1998). *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Madrid, España: Editorial Debate S.A.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, España: Paidós.

Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula*

Fecha de recepción:

27 de agosto de 2013

Fecha de aceptación:

11 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Segovia, B., Salazar, M. & Eraso, N. (2013). Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 161-185.

♦ Artículo de investigación e innovación.

*☒ Magíster en Pedagogía; Licenciada en Filosofía y Letras; Docente de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
Correo electrónico: magodeortiz@hotmail.com

** Magíster en Pedagogía; Licenciada en Educación Básica Primaria; Docente de la Institución Educativa Municipal Santa Teresita, Catambuco, Nariño, Colombia.
Correo electrónico: Mariae46_53@hotmail.com

*** Magíster en Pedagogía; Licenciada en Comercio y Contaduría; Docente de la Institución Educativa Municipal José Antonio Galán, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
Correo electrónico: nancyerm@gmail.com

Blanca Magola Segovia de Ortiz* ✉

María Elena Salazar Parra**

Nancy Del Socorro Eraso Melo***

Resumen

El objetivo general de este estudio se centró en evaluar las estrategias significativas, con la finalidad de modificar los factores que impiden el desarrollo del pensamiento crítico desde la lectoescritura argumentativa en los estudiantes de quinto de primaria de las instituciones educativas Ciudad de Pasto - sede Miraflores, José Antonio Galán de la localidad de Santa Bárbara y Santa Teresita de Catambuco - Sede 6. Los objetivos específicos fueron: a) Diagnosticar la situación actual del pensamiento crítico en relación con la lectoescritura argumentativa, b) Generar espacios de reflexión desde la lectoescritura argumentativa, y c) Validar desde la praxis, las estrategias lectoescritoras argumentativas propuestas por las investigadoras.

Los propósitos transformadores se hicieron evidentes en las tres instituciones oficiales, con los alumnos de quinto grado. La orientación metodológica fue cualitativa, a través de la investigación acción con enfoque crítico, con la finalidad de transformar aquellos problemas observados en el aula de clase y en el entorno que rodean al estudiante y a las escuelas. Las estrategias aplicadas permitieron despertar el pensamiento crítico y argumentativo a través de la interacción y la dialógica entre las docentes y los participantes, accediendo a la producción escrita y oral, lo que llevó a concluir que las diferentes estrategias diseñadas por las investigadoras fueron validadas satisfactoriamente.

Palabras clave: argumentación, crítica, escritura, lectura, pensamiento.

Argumentative literacy and critical thinking in the classroom

Abstract

The main objective of this research was to modify the factors that hinder the development of critical thinking from the argumentative literacy in fifth-grade students from three educational institutions: Ciudad de Pasto, José Antonio Galán and Santa Teresita de Catambuco. The specific objectives were: a) Diagnose the current situation of critical thinking in relation to argumentative literacy, b) Create opportunities for reflection from the argumentative literacy, and c) Validate literacy argumentative strategies proposed by researchers, from the praxis.

The changing purposes became evident in fifth-grade students of the three official institutions. The methodological orientation was qualitative, through a type of action-research with critical approach, in order to transform the problems observed in the classroom, and the environment surrounding the student and school. The applied strategies allowed awakening the critical and argumentative thinking by means of the dialogic and the interaction among teachers and participants, by accessing to the written and oral production, which led to the conclusion that the various strategies designed by the researchers were successfully validated.

Key words: argument, critical, writing, reading, thinking.

Leitura e escritura argumentativa e pensamento crítico na sala de aula

Resumo

O objetivo central deste estudo foi o de modificar os fatores que dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico da leitura e escritura argumentativa em alunos do quinto ano de três instituições de ensino: Ciudad de Pasto, José Antonio Galán e Santa Teresita de Catambuco. Os objetivos específicos foram: a) Diagnosticar a situação atual do pensamento crítico em relação à leitura e escritura argumentativa, b) Gerar oportunidades para a reflexão

a partir da leitura e escritura argumentativa, c) Validar as estratégias da leitura e escritura argumentativa propostas por as pesquisadoras, desde a práxis.

Os propósitos de mudança eram evidentes nas três instituições oficiais, com os alunos do quinto ano. A abordagem metodológica foi qualitativa, por meio da abordagem de pesquisa-ação crítica, a fim de transformar esses problemas observados em sala de aula e no ambiente ao redor do aluno e a escola. As estratégias aplicadas permitiu despertar o pensamento crítico e argumentativo através da interação e dialógica entre professores e participantes, acedendo a produção escrita e oral, o que nos levou a concluir que as várias estratégias concebidas pelas pesquisadoras foram validadas com sucesso.

Palavras chave: argumentação, crítica, escritura, leitura, pensamento.

1. Introducción

Los niños y las niñas de las instituciones que fueron objeto de estudio, en su gran mayoría viven una situación de marginalidad, lo que usualmente los imposibilita a pensar en una forma más reflexiva, pero sí dominan un alto grado coloquial; y de paso, cargando una conformidad que genera mediocridad, porque cuando son cuestionados, no dan razones, sino que se limitan al “sí” o al “no”; o si algún niño habla y da un ejemplo, el resto sigue copiando el mismo, cambiándole algunas palabras sin atreverse a explorar otros puntos de vista, o porque poco les gusta inferir sobre situaciones problémicas, o en su defecto, callan y se escudan en la voz del líder de la clase; es ahí, donde surge este estudio a través de una pregunta problema: ¿Qué

factores dificultan el desarrollo del pensamiento crítico desde la lectoescritura argumentativa en los estudiantes de quinto de primaria de las Instituciones Educativas Ciudad de Pasto - Sede Miraflores, José Antonio Galán y Santa Teresita de Catabuco - Sede 6?

En vista de que los estudiantes de estas sedes deben reflexionar no sólo sobre su educar, sino también sobre el contexto donde sobreviven, se vio la necesidad de desarrollar su pensamiento crítico en compañía de sus docentes, y para esto, se percibió la urgencia de utilizar como estrategias pedagógicas, aquellas que tuvieran sentido y significado dentro de la lectoescritura argumentativa; por ello, fue vital que los niños adquirieran destrezas necesarias para realizar argumentación escrita y oral, que posibilite

en ellos el pensamiento con libertad, y de esta manera, se proyecten no sólo como seres cognoscentes integrales, sino como seres ética y estéticamente humanos. Esta tarea no fue fácil, porque se debía luchar contra paradigmas fuertemente arraigados en sus respectivas culturas, así como también, provocar su pensamiento hacia la crítica de sus propias vivencias, sin que esto pudiera constituirse en un obstáculo para su crecimiento personal y educativo.

La lectoescritura es concebida por Paulo Freire como la lectura del mundo, ese mundo donde el participante interactúa con la otredad, llámese hábitat, nicho ecológico, o compenetrados en tres aspectos como naturales, culturales y sociales, que son dimensionados simplemente como ambiente; los llevó a volver a observar lo mirado, a escuchar lo oído, a sentir lo palpado, y en fin, a congratularse con su contexto en una forma que tuviera sentido y significado. No todos los participantes escribieron apológicamente, pero escribieron, y eso ya es un paso fundamental para su cotidianidad, llegaron a donde quizá era lo impensado: hacer un pequeño ensayo. Tal vez los estudiantes no dimensionaron la grandeza del ejercicio que estaban ejecutando, pero lo cierto, es que esto tiene grandes repercusiones en el futuro, pues contribuye al dominio de su discurso y les permite afrontar un problema con argumentos; en el caso de la escritura, podrán abordar la hoja en blanco, porque en su momento osaron escribir su

mundo; asimismo, pueden dar valoraciones del entorno de su barrio, vereda o corregimiento, y visualizar su futuro, como ocurrió en la estrategia pedagógica denominada “realidades y sueños”.

Si el propósito de este estudio fue transformar realidades, el primer objetivo que llevó a diagnosticarlo fue a la ecocrítica, en la cual se afirma que:

Rara vez se detiene uno a pensar cómo afecta nuestra vida el medio ambiente en el que vive, estudia, trabaja y juega. Sin embargo, los escenarios que rodean y sustentan nuestra vida diaria ejercen una gran influencia en la manera de pensar, sentir y comportarse (Holahan, 2001, p. 19).

Entonces, el contexto significativo puede incidir en su movilidad educativa, porque entra en el campo de la psicología ambiental, en donde cada ser humano emerge acorde a su medio, y si no se encuentra contento con lo que le rodea, intenta buscar cambios, y es ahí, donde la cotidianidad de los docentes se vuelve importante para transformar pensamientos aletargados en pensamientos que busquen la reflexión y la crítica. Luego, percibir el ambiente, relacionarlo, auscultarlo, desmenuzarlo, pensarlo, implica realizar acciones intencionales para que algo cambie, y para eso, se necesita hacer una valoración crítica. Holahan (2001) dice que el ambiente envía mensajes para orientar acciones; por tanto, es necesario que nos ubiquemos en el contexto del estudiante, y podamos leer todas sus

vivencias, que para muchos pasan desapercibidas por el mismo afán de no querer ver nada, para que nada los comprometa. Si como docentes se está en un aula, no es pertinente quedarse encerrados en ese lugar, sino trascender, y esto se puede lograr sin necesidad de hacer el ejercicio físico de caminar. Parte de las estrategias validadas sirvieron para acercarse mentalmente a los hogares, barrios y veredas de cada estudiante, queriendo desentrañar un mundo inédito a nuestros pensamientos.

Asimismo, el generar espacios de reflexión desde la lectoescritura argumentativa, como segundo objetivo de este estudio, acercó al estudiante a la observación de su entorno para realizar juicios de valor, buscó en el chisme encontrar la noticia, y a través de ella llegar a la columna de opinión, y luego procesarla, para hacer de ella un ensayo. Entonces, cada estrategia pedagógica diseñada tuvo la refracción de las ideas para mirar por medio de ellas al estudiante, ese sujeto social o participante, que hacía historia y hablaba de ella, como una lectoescritura de sí mismo, como un decir, ¡pare!, y pregúntese: ¿Qué hago?, ¿esto es lo que quiero para toda mi vida?, o simplemente auscultar en las noticias los robos, atracos de las personas encumbradas de la nación y de toda la violencia callejera. Cada estrategia llevó a pensar reflexivamente y dio cabida a crear pensamientos liberadores, a pesar de su edad; pero, no todo fue estándar; se dieron diferencias razonables, fruto del trabajo y la relación con seres humanos.

En cuanto a validar desde la praxis las estrategias lectoescritoras argumentativas propuestas en el tercer objetivo -el chisme como noticia y la noticia como chisme, conjeturas extravagantes, espejos de escritura, miradas etnográficas hacia una crítica, entre otras-, se puede decir, que los participantes disfrutaron de ellas a lo largo del año escolar, aunque unos pocos buscaban evadirlas. Además, se presentaron dificultades al principio debido al predominio de la cultura oral sobre la escrita, y por ello, se puso en funcionamiento el arte socrático de la provocación. Este tema de estudio siempre será pertinente, porque nunca se podrá desconocer a la argumentación ni al pensamiento crítico, partes esenciales de la estructuración del ser humano como estudiante, según Mina Paz (2007) “la argumentación constituye la antesala de la investigación” (p. 14), lo que obliga a todo docente a introducirlas en sus prácticas pedagógicas en todos los niveles, aún a chicos de edades tempranas, porque les da la clave para indagar con mayor fluidez y razonamiento. De igual forma, los docentes y el aparato educativo del Estado no pueden desconocer que uno de los factores que han influido en esta problemática, es la “incapacidad formada” de la que habla Lipman (1998), debido al rol que el docente ha asumido desde las normales y licenciaturas. Luego, ellos serán los que busquen remediar esta problemática.

Este estudio fue conveniente para el estudiante y su contexto, porque

la falta de un pensamiento crítico, ha introducido al estudiante a contentarse con lo poco que le llega, a no valorarse como ser pensante y en potencia de llegar a interactuar con otro ser, a derrumbarse en el consumo de drogas, a sentirse viejo y cansado desde la infancia, y es así como van agotando las ilusiones para llegar a metas ambiciosas. Peor aún, cuando de pronto a la juventud le llegó la electrónica y la tecnología, abandonando su papel de sujeto social, para convertirse y hacer parte de una máquina, y así, cada quien viviendo en un mundo en donde ya no hay sujetos para interactuar, donde sólo hay teclado y texto para consumir; entonces, cuando un acontecimiento extraordinario los despierte, se encontrarán solos. Es a eso a lo que se le teme y no se quiere que estos pequeños estudiantes lleguen a ese abismo, porque se pierde la oportunidad que se tiene como seres humanos, seres sociales activos y profundos; sin desconocer, que tanto la tecnología como la electrónica son importantes para agilizar otros aspectos de nuestra vida, pero que en demasía, seguramente generarían un futuro incomunicado por la comunicación masiva.

La importancia de este estudio toma impulso cuando se confirmó que usualmente los estudiantes estaban enseñados a repetir y memorizar lo que otros decían, sin cuestionarlo y sin ser propositivos al respecto; no se atrevían a cuestionar la información, las conclusiones o los puntos de vista de otros; tenían un

léxico limitado para expresarse y sus explicaciones sobre diferentes temas controvertidos y complejos eran cortos, casi monosilábicos y con muy poco sustento; en muchas ocasiones sus respuestas a cuestionamientos importantes de problemáticas sociales eran escuetas y sin fundamento.

Luego, esta dificultad en el discurso argumentativo de los educandos se manifestaba en la realización de sus escritos, la oralidad y el análisis de los temas a los que se enfrentaban para cuestionar su realidad, que fueron detectados en la práctica pedagógica que se realizó en cada una de las instituciones. Consecuentemente, nació la necesidad de transformar la situación de estos estudiantes, y el fundamento del trabajo fue precisamente, lograr que a través de la lectoescritura argumentativa, pudieran tener un discurso encadenado y fluido, que les permitiera exponer sus puntos de vista, y comprobar, que para la discusión, no es útil la transcripción literal de los textos, la repetición de lo leído o la respuesta rápida a las preguntas que se les formulaba; sino que, por el contrario, se requiere esfuerzos de comprensión e interpretación de todos los textos y contextos que aborda la lectoescritura. Entonces, fue necesario propiciar el desarrollo de su pensamiento crítico y sus competencias argumentativas y propositivas; es decir, se vio la necesidad para construir puntos de vista y defenderlos a partir de un cúmulo de argumentos que desencadenaban en una

conclusión; todo esto con el propósito de persuadir a los interlocutores de su verdad.

Por consiguiente, el desarrollo del pensamiento crítico sobre su entorno, como de sí mismos y de su actividad social y académica, les permitió ser capaces de comprender, reflexionar y tomar distancia crítica de los conocimientos que se les entregaba; se convirtieron muchos de ellos -no todos- en verdaderos “inquisidores” de la información que recibían de los medios masivos de comunicación, de sus pares y de los mismos docentes; de igual forma, adoptaron una posición personal y autónoma frente a las problemáticas sociales, educativas, culturales de su entorno urbano, urbano rural y rural respectivamente; incluso, llegaron a hacer reflexiones sobre las noticias de política, corrupción y los efectos de los fenómenos sobre el clima.

En esta investigación también se pretendió fortalecer habilidades comunicativas como: hablar, escuchar, escribir y leer, generando actividades que motivaron a los participantes a formar parte del proceso de construcción de sus saberes, utilizando de la forma más adecuada el discurso argumentativo en su cotidianidad, buscando potenciar los componentes funcionales como la comprensión, el análisis y la construcción de textos de diversa naturaleza y estilo, partiendo de la sensibilización hacia un acercamiento de la realidad.

Debido a que la situación educativa en Colombia plantea varios retos en

los procesos de enseñanza-aprendizaje, fue necesario trazar estrategias pedagógicas que fortalecieran el proceso académico, que desarrollaron hasta cierto punto el juicio valorativo, la habilidad mental para comprender procesos, determinar causas y escoger soluciones prácticas; igualmente, favorecieron la iniciativa y la libertad de pensamiento en la búsqueda de soluciones a los problemas, estimulando el desarrollo de su creatividad y liderazgo para transformar sus realidades, así como también, la asertividad y alteridad en sus relaciones con los demás, para aprender a escuchar al otro y respetar la diversidad. Desde luego, algunos necesitaron refuerzo en algunos aspectos del proceso, otros requirieron ser canalizados, pero por encima de esto, la experiencia fue gratificante para ambas partes.

Por último, es preciso resaltar la innovación de este estudio, por cuanto relaciona el pensamiento lectoescritor con la ecocrítica, el pensamiento crítico y la argumentación. Este estudio comprende parte vivencial de cada docente en su respectiva aula en conjunción con el entorno, porque todo es nodal: son tejidos estrechamente conectados e integrales, en donde el sujeto social habita e interactúa, y que por tanto, incide en su cotidianidad educativa. Cabe agregar, que el estudio también es coyuntural, porque se ha aunado un conjunto de circunstancias que intervienen en la resolución de unir: lectoescritura - argumentación - pensamiento

crítico, para generar nuevas perspectivas teóricas, en este momento de problemas éticos y estéticos que pululan en esta inmensa casa que es Colombia.

2. Metodología

2.1 Paradigma

Se escogió el paradigma sociocrítico, a partir del cual se buscó transformar el pensamiento tradicional a un pensamiento crítico en el estudiante, para desarrollar dinámicas emancipadoras y liberadoras, que se pudieron construir a través de las categorías y subcategorías deductivas, escogidas a partir de los objetivos. Después de procesar los resultados se decantaron las categorías inductivas.

Para García (2010), el método de la crítica ideológica es utilizado para distorsionar la comunicación, y eso es precisamente lo que se buscó en este estudio: que el estudiante, en compañía del docente, reflexione sobre aspectos que trascendieron la realidad y que eran pasados, como cosas inocentes y desprovistas de intencionalidad. Además, García Castaño, en el mismo documento, argumenta que el objeto de la investigación de este paradigma no es el ser humano -para este cometido el estudiante-, sino el pensamiento - lenguaje; no obstante, se observó que estas dos categorías son immanentes al ser humano, junto con el contexto; de ahí, que no se hable del sujeto social sino con el sujeto social, como lo expone y lo aborda Bajtín (1986) en sus reflexio-

nes de dialogismo, de polifonía, en *La estética de la creación verbal* y especialmente en *Problemas de la poética de Dostoievski*, como en sus diferentes textos. En concordancia con lo anterior, Zuleta (1995), aducía que el docente debe inclinarse por una “educación humanista (...) una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona” (p. 38).

2.2 Enfoque

El enfoque de este estudio fue crítico; al respecto García (2010) argumenta que éste “surge como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa, pretendiendo superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda” (p. 34). Asimismo, es valioso tener en cuenta, que los problemas partieron de una realidad observada en el aula de clase, y desde luego, enmarcada por el entorno que rodea al estudiante y a las escuelas.

2.3 Tipo de investigación

En este estudio se utilizó y desarrolló la investigación acción, presentada como una metodología de investigación orientada hacia el cambio de los estudiantes con relación a su pensamiento, construido a partir de la práctica dentro del aula de clase, con la presencia y participación de ellos como participantes, y con la intención de transformar su cotidianidad en algo más crítico.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La técnica que más se empleó en esta investigación para recolectar

la información y consignarla en el documento escogido, fue la observación en el aula, y como emergente, estuvo la entrevista informal con profesores. La observación fue de calidad puesto que la investigación fue acertada, en la medida que aportó en el crecimiento académico y personal de los estudiantes y su contexto. Además, se acudió a dos tipos de instrumentos de recolección de la información: los diarios de campo y cuestionario, que sirvieron para consignar datos importantes, sistematizando cada práctica en el aula; de igual forma, todos los hechos se fueron dando en forma diacrónica; incluso, el cuestionario dio cabida a dimensionar los factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico.

2.5 Unidad de análisis

Estuvo conformada por tres docentes de tres instituciones educativas oficiales diferentes, aplicando las 16 estrategias pedagógicas -Mi entorno natural, El chisme como noticia y la noticia como chisme, Imaginarios Culturales, Simulemos estar ciegos, Mi álbum familiar, El rincón del miedo, Conjeturas extravagantes, Juego de preguntas y respuestas, Realidades y sueños, Catálogo de palabras inteligentes, Conócete a ti mismo, Las predicciones, Un problema para pensar, Espejos de escritura, Miradas etnográficas hacia una crítica, Noticia en sociodrama- en cualquier clase o área, a lo largo del año escolar 2011, con el fin de buscar la interdisciplinariedad de ellas.

2.6 Unidad de trabajo

Estuvo constituida por la I.E.M. Ciudad de Pasto - Sede Miraflores, 40 estudiantes, la I.E.M. José Antonio Galán, 23 estudiantes y I.E.M. Santa Teresita - Catambuco - Sede 6 con 20 estudiantes. Además, diez docentes del sector oficial, para una entrevista informal o emergente.

2.7 Técnica de análisis de información

El análisis se originó al inicio únicamente con categorías deductivas, luego, se trianguló información acorde a estas categorías, por medio de la codificación a color de las proposiciones o enunciados seleccionados de los diferentes diarios de campo, en donde se contrastaron estas informaciones de manera individual; o sea, triangulación por cada investigadora; posteriormente, la triangulación final por instituciones, en este punto se pudo apreciar o bosquejar conceptos. En seguida, se agrupó la información generada con base a tendencias, y a cada grupo le emergieron las categorías inductivas, dándole sentido al texto informativo global.

3. Resultados

Un propósito importante de este estudio consistió en la transformación del pensamiento informativo hacia el pensamiento crítico, pasando desde luego por la argumentación, en donde los participantes se ubicaron en el manejo de los conectores, jerarquización de ideas, selección de palabras claves, análisis, síntesis, anácrisis, entre otras,

para llegar a obtener una mayor facilidad discursiva dentro de la crítica, que les permitió producir textos con sentido y significado. Para este cometido, se tomó en cuenta la lectoescritura de su contexto, que fue recolectada a través de los diarios de campo; asimismo, se contó con la participación emergente de diez profesores, quienes entregaron sus opiniones en aras a dimensionar el tipo de pensamiento que tenían sus estudiantes, sus apreciaciones y los factores que impedían su desarrollo.

Después de realizar las respectivas triangulaciones debidamente contrastadas, e identificar tendencias temáticas, se sacó inferencias inductivas que enriquecieron el estudio y, se convirtieron en el insumo para su posterior interpretación y análisis. A continuación, se hace una pequeña síntesis -unas pocas estrategias- de lo que está circunscrito y ampliado en el trabajo de grado.

3.1 Diagnóstico: ecocrítica de las escuelas

En primera instancia y producto de lo observado, el lector encontrará un diagnóstico, en donde se hace una radiografía de los participantes como parte importante de su entorno, sobre el cual, los estudiantes desplegaron sus habilidades perceptivas a través de la lectoescritura; y así, se hizo notar que es válido lo que expuesto por Holahan (2001) en su libro, sobre cómo el ambiente influye en la personalidad del ser humano, incluso la arquitectura, y desde luego, la escuela no puede evadir esta problemática que emer-

ge a través de cada chico; de ahí, que la psicología ambiental hace referencia al área de los conflictos, demostrando el modelo de relaciones entre ambiente y conducta, porque el ser humano no se puede desligar de su contexto, y desubicarlo sería una investigación sesgada, porque no se atiene a realidades y sería una deshonestidad mental que no articula con el pensamiento crítico.

Con respecto a la capacidad de asombro, que es la que hace a un sujeto una persona axiológica y ética en su convivencia, se ha perdido; y eso es deprimente, porque la capacidad de asombro demuestra que la sociedad rechaza actuaciones sorprendentemente ajenas a su convivencia; en el caso en comento, eso es lo que precisamente a este estudiante le ha sido despojado y hurtado. Con respecto a los lenguajes secretos y cerrados del entorno infantil de los estudiantes, se puede decir muchas cosas en un lapso de investigación bien documentada; sin embargo, con atrevimiento se observó que esto les juega muchos problemas de comunicación entre sus pares que vienen de otros estratos, y con los mismos profesores, porque no comprenden la dimensión de lo que les tratan de comunicar; entonces es cuando se mimetizan tras la violencia o se agazapan en el silencio de la indiferencia.

3.2 Pensamiento crítico

Se observó inductivamente la reflexión en el “qué hacer”, en el “qué creer” y en el “qué ver” de las interacciones de las docentes con los es-

tudiantes, cuando sus voces -polifonía- se tornaron en una provocativa discursiva para que los participantes piensen y hablen; y es cuando la pregunta fue una constante, y el torbellino de ideas fue la técnica más empleada, como forma democrática de la escena educativa en el aula. En repetidas ocasiones la pregunta no bastó para despertar la palabra entre ellos, por tanto, se acudió a la contra pregunta y de ahí a escribir en el tablero toda participación, para hacer de la clase no un monólogo, sino una dialógica constructiva del saber. Y surgió la pregunta en el área de Religión, aplicando la estrategia pedagógica: Imaginarios Culturales, desde la conjetura, ¿por qué al diablo lo pintan de rojo o negro, con cachos y cola, y a los ángeles les ponen alas? Al principio, surgió desconcierto y sonrisas confusas, como si dijeran con sus ojos “¡no lo puedo creer!”, pero cuando se les dijo que era para llevarlo a casa y reflexionar en la tranquilidad de sus cuartos -porque todo lo que dijeran era una conjetura-, el alma les volvió al cuerpo. Al siguiente día, se notó que unos habían consultado, porque leían “esos son imaginarios culturales” o “en la Biblia no hay ninguna descripción de eso” o “esa figura fue tomada cuando Moisés subió al Sinaí a traer las tablas, y de regreso se encontró que el pueblo estaba adorando al becerro de oro, entonces profe, muy seguramente desde ahí quedó el espíritu del mal como un diablo cachudo”; sin embargo, sí hubo chicos que anotaron lo siguiente: “los cachos son símbolos de la infidelidad a Dios y a las mujeres”, esto propició discusión en el

grupo, porque un niño aseguró que “el diablo no puede ser feo porque antes era Luzbel, que significa luz”, otro afirmó “es que es la iglesia la que lo pinta feo para que los niños nos asustemos”. Así fue toda la clase: voces que tomaban partido por un designio divino, y otros, por un acentuado mentís en sus creencias.

En realidad, esta estrategia tuvo mejores resultados en la escuela urbana, por cuanto en las rurales, hay un halo de misterio y creencias conservadoras fuertes, que poco les permiten expresarse sobre entidades divinas, aunque sí lo hicieron muy tímidamente, pero sin llegar al debate como sucedió en la urbana; esta situación se evidencia en la expresión de un niño campesino, quien dijo: “Al diablo le ponen cachos y lo pintan de rojo porque es malo y feo, no quiere a nadie, se lleva a las almas al infierno donde hay lava con palos secos”, otra estudiante expresó: “A los ángeles les pusieron alas para que puedan bajar a la tierra volando y para que ayuden a hacer el bien a las personas, son blancos porque tienen su corazón limpio, no conocen la maldad”; por el contrario, otros manifestaron dificultades para expresar lo que pensaban, un niño señaló: “profe, es difícil encontrar respuestas, tengo las ideas en la cabeza y no sé cómo decirlas, no me salen las palabras”. Gilbert Durand (1981), nos aclara esto cuando escribe que “considerar los valores privilegiados de la propia cultura como arquetipos normativos para otras culturas, es dar pruebas siempre de colonialismo intelectual” (p. 11).

De esta manera, imágenes que pueden ser desacralizadas por unos, no necesariamente lo son para otras culturas, porque tienen estructuras mentales muy acordes a su hábitat. El ambiente que respiran en la zona urbana hace a los participantes más osados para hablar; incluso un chico dijo: “Eso es puro mito sacado de otro mito”, duras palabras para quienes tienen fe en las deidades, ya que Mircea Eliade (1985), afirma que “el mito es una realidad cultural extremadamente compleja, que puede abordarse e interpretarse en perspectivas múltiples y complementarias” (p. 12) y más adelante anota “el mito cuenta una historia sagrada”. Porque los mitos y las leyendas son parte de los valores y antivalores de una comunidad rural, que hacen parte de la tradición oral para ejercer un control social.

El quehacer de las docentes, está reflejado en las pequeñas argumentaciones que hacen los participantes: “al diablo lo pintan de rojo o negro, porque el rojo representa la muerte y el negro la sangre satánica, y los cachos la infidelidad a Dios”; otra chica concluyó “el rojo y el negro son un signo de identidad del mal y de lo oculto”, pero otro contra atacó “quien lo dibujó le dio una idea de cómo se lo imagina para que la gente se asombre, pero no podría ser así, son sólo imaginaciones, porque el diablo puede estar entre nosotros mismos”. Un chico había dibujado al diablo en forma de serpiente con triángulos rojos y negros, porque según él “estos colores son signos de venganza,

de muerte y maleva”; no, dijo una niña, “el rojo es impactante, porque está asociado al fuego y a la sangre”; una chica que usualmente es tímida y de pocas palabras, terció en el tema y leyó lo que había escrito “los cachos simbolizan las drogas, el adulterio y la fornicación. El rojo es sufrimiento y dolor, y el negro es el miedo y lo opaco de la vida de cada persona”; un chico, de origen campesino pero que vive actualmente en la ciudad, le dijo que no estaba de acuerdo con ella, porque para él “el rojo no es sufrimiento y dolor, sino placer y pasión”. Ya Durand (1981), hablaba de la simbología de los colores y afirmaba que el rojo, el negro e inclusive el amarillo eran colores que provocaban choques emocionales; y en realidad, los chicos se inclinaron en sus argumentaciones por estas simbologías, dejando rezagado el tema de las alas de los ángeles, los cuales pasaron casi inadvertidos; dando cabida a volver a pensar en Durand, cuando hace un repertorio del azul casi diluido en blanco, como un color frío y alejado de la excitación, con un sentido de alejamiento, letargo, tranquilidad, reposo y retiro. Quizá sin proponerlo, se llevó a los participantes a meterse al simbolismo como parte del debate.

Si en lo urbano se sintió un cierto tufillo de escepticismo, en lo rural, su apego al mito como algo verdadero fue una constante, porque sus ancestros dan cuenta de lo que les aconteció, por ejemplo, cuando llegaban las horas del “mal aire” -como dicen ellos-, por lo tanto, ir en con-

tra de esas normas tácitas de vida sería osado por el eterno temor a la furia de lo desconocido. Queda en el aire, qué hubieran pensado esos estudiantes al escuchar a niñas de la ciudad afirmar “el diablo no es así, su creador es una persona de poca imaginación; quizá motivada por sus pesadillas se le ocurrió pintarlo así”. Incluso una niña dijo que su padre le comentó que “esa es una copia de los católicos, de mitos antiguos, del macho cabrío, utilizados por las brujas en los aquelarres”, luego dijo no sentir miedo porque era pura imaginación. Como se dice en la ecocrítica de la escuela, los chicos de barriada tienen otros estilos de vida, que ellos mismos dicen “estar curados de espantos”, y no surge el efecto de frases como “si llegas a altas horas de la noche y borracho se te aparece la vieja”, en la actualidad, esta retahíla -muy popular en el campo- no surte ese efecto en lo urbano, sus miedos están dirigidos a la cotidianidad de una ciudad en quiebre de valores. De la actividad anterior, se puede decir que no solamente se observó la reflexión en el “qué hacer”, sino también en el “qué creer” y el “qué ver”.

3.3 La argumentación

En esta categoría deductiva, emergieron las siguientes categorías inductivas: entendimiento lingüístico, macro acto del habla y comunicación eficaz, que dieron claridad al estudio y están entretrejidas en el siguiente discurso.

Garza Cervantes y De la Garza Escamilla (2010), en su estudio aseguran que “una de las habilidades

fundamentales del pensamiento crítico es la argumentación” (p. 72), y además, consideran que es la mejor forma de interpretación y formación de estructuras para hablar, resolver problemas y tomar decisiones; luego, mirando a la argumentación desde esas visuales, no se podría desligar a la argumentación del pensamiento crítico, porque carecería de toda la profundidad; a decir verdad, la argumentación que se puso a disposición de los participantes no fue la de la lógica formal, sino una lógica discursiva, en la que interactuaban los conectores para dar razones, antes que nada; porque los estudiantes hubieran sucumbido a corto plazo con una lógica formal, debido a su planteamiento muy pesado, aunque importante. Recordemos que muchos filósofos importantes del siglo XX, no estaban con la lógica formal, hacían críticas por separado a este tipo de lógica por encontrarla mecánica, pero sí abogaban por una argumentación crítica ética. En consonancia con estos pensadores, la argumentación fue llevada al razonamiento analógico, cuando se transportó a los participantes a realizar comparaciones entre el chisme y la noticia; y entre esta última y la columna de opinión; vale decir que fue una escritura interactiva, hecha a muchas voces, como se estipula en la polifonía.

Perelman (1997), en su texto hace gestos para volver la mirada a los griegos, quienes tenían en alto grado a la retórica, pero que con el tiempo fue perdiendo su esencia

y se la vio decaer en lo superfluo y florido de la expresión, un mero artificio decorativo; no obstante, Perelman vuelve a dar importancia a estos recursos, porque para él la argumentación es el arte de disuadir y también persuadir con razones, teniendo en cuenta la otredad, o sea, que la pone a la altura del dialógico en contubernio con ese otro que rebosa en diferenciarse.

Los participantes partieron del “chisme” como una palabra recogida no del azar, sino de su concreción cultural, despojando al chisme de eufemismos, para llevarlo a redimirse a través de la noticia, y ser vehículo para encontrar el aprendizaje de lo más complicado que tiene un periódico, como es la columna de opinión. Para ello, se puso en práctica la estrategia titulada “El chisme como noticia”, pero en la validación, un chico de la zona urbana la complementó como: “El chisme como noticia, la noticia como chisme”. En ese recorrido procesual, con el tiempo se llegó a realizar pequeños ensayos, en donde el estudiante partía a manera de tesis, con una conjetura, que era defendida mínimo con tres argumentos como una forma de demostración y luego la concluían. A pesar de ser participantes de quinto grado de primaria, se logró producir escritos coherentes y cohesionados; y además, se realizaron confrontaciones entre el texto informativo y el texto argumentativo, desde la mirada de la noticia y la columna de opinión. Dicho en otros términos, los participantes llegaron a los macro actos

del habla de una forma amena, a pesar de ciertos problemas en los estudiantes de las zonas rurales, en donde el léxico muchas veces les impedía a algunos estudiantes tener cierta fluidez en sus discursos.

Tanto en lo urbano como en lo rural, las docentes se encontraron con sociolectos y regionalismos, que se fueron manejando, sin desmedro de sus entornos ambientales. Sin embargo, en la zona rural los estudiantes identificaron al chisme como un problema de su comunidad; un participante rural expresó: “la gente de mi vereda es chismosa, porque todo lo que ven de malo de las familias, lo cuentan a todos”. Ante esta manifestación, los estudiantes demostraron incomodidad y preocupación por estos conflictos, lo que los llevó a proponer soluciones a dicha problemática social; pero es necesario afrontar realidades que se debe abordar con sentido crítico, buscando por parte de la docente, encauzar el chisme en un sentido reflexivo que conllevó a la producción noticiosa.

El chisme está circunscrito al antivallor; para Scott (2000) es “casi siempre, antes que nada, un discurso sobre la infracción de reglas sociales” (p. 174), pero también es un arma que puede utilizarse como técnica de control, como ocurre con las leyendas en los sitios campesinos, en donde los rumores de viudas y lloronas, brujas y toda la pléyade de personajes que acosan casualmente a gente con normas algo desviadas del cauce de su cultura. En igual

sentido, el rumor ha representado para la casta política una forma de sondear, para luego mirar el impacto mediático en el pueblo. Así las cosas, el chisme siempre ha tenido un puesto importante en la vida del sujeto social, que por cierto, cuando una de las docentes invitó a traer al aula chismes de barrio, un participante después de mirar la facilidad con que llegó a entender los textos informativos y argumentativos, dijo “mi mamá me dijo que la profe estaba algo chiflada: pedir chismes para la clase, pero ya le contaré que sirven”. Por consiguiente, la docente miró la necesidad de hacer aclaraciones sobre la ética comunicativa, mostrando el lado negativo del chisme; pero que era positivo tomándolo como un pretexto para hacer praxis constructiva en el aula, porque también incitó a indagar para argumentarse y ser ético ante la redacción de la noticia.

Con la estrategia “El rincón del miedo”, los participantes de la ciudad denotaron tener miedo especialmente a las arañas, por encima de los peligros que representa la ciudad. Una estudiante sugirió: “no puedo decir por qué le tengo miedo a las arañas; es algo que nació conmigo”; otra le contestó: “quizá se debe a que son feas”; sin embargo, otro participante señaló que “hay otros animales más feos, como las ratas, los murciélagos y no sé por qué les tememos a las arañas”. Un participante le preguntó a la profesora: ¿Usted ha sentido miedo alguna vez a las arañas?, la respuesta fue que no, lo que dio cabida a que

un chico que no es estudioso pero si muy reflexivo, dijera “los adultos de su edad se nota que no les tenían miedo a las arañas porque por eso sacaron la serie del Hombre Araña, que es bacana, pero para nuestra edad, hay otras mejores”, él mismo concluyó que “si no les hubiera gustado las arañas, imposible que hubieran hecho esa serie, porque no iban a perder plata haciendo algo que producía miedo”. Gilbert Durand (1981), cuenta que Víctor Hugo el autor de *Los Miserables*, odiaba tanto a las arañas, que las dibujaba, y daba una argumentación, porque “es un animal negativamente sobre determinado por estar oculto en lo negro, feroz, ágil, que ata a sus presas con un lazo mortal y que juega el papel de vampiresa” (p. 98). En lo simbólico, la araña ha jugado grandes papeles, porque es la tejedora de redes, es la atrapadora de seres que luchan por sobrevivir, pero que al fin desmayan en su intento de salvación. Dice Durand que para los psicoanalistas puede ser sugerente del órgano femenino, de la madre, de la mujer, del ego... Y diríamos del centro, porque la tela de la araña tiene un centro, como un centro del mundo, y que Mircea Eliade (1989), llama como un espacio sagrado, es “una geografía sagrada y mítica, la única efectivamente real, y no de una geografía profana, “objetiva”, en cierto modo abstracta y no esencial, construcción teórica de un espacio” (p. 43).

Para los participantes de las zonas rurales, en la estrategia “El rincón del miedo”, los animales nada tie-

nen que ver dentro de sus temores, ellos sintetizan sus desconfianzas en los relatos de duendes y brujas. Una niña dijo: “mi padre vio a la vieja barriendo cuando subía borracho a la casa”, y todos los participantes se animaron a contar sus propias historias, “siempre estaba el borracho, la noche, la mala hora y una mujer vestida de negro”; eso nos lleva a pensar en que es el mismo círculo que lleva a las redes de la araña, esa Viuda Negra, que se come al macho apareando. Quizá, entre el campo y la ciudad haya una sincronía oculta entre la araña y la mujer, ambas atadoras y devoradoras; siempre hilando sueños nocturnos y misteriosos.

3.4 Lectoescritura

Fue así como, prorrumpieron la dialógica contextual y dialógica textual como categorías inductivas, dando amplitud y profundidad a la categoría lectoescritura, que es una palabra compuesta que surge de la inferencia que se hace de lecturas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, Paulo Freire, Vygotsky entre otros, quienes atacan de alguna manera la lectura y escritura instrumental, y proponen una forma nueva de alfabetizar, incluso, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1999), afirman que este proceso se inicia muchos antes de que el estudiante llegue al aula de clase, y que puede ser de muchas maneras y en espacios insospechados. Ellas hablan de lectoescritura, como un intento del sujeto para adquirir conocimiento y no como un conjunto de técnicas perceptivo-motrices, dicho

con otras palabras, que también son producto de esas dos mentes prodigiosas y que hacen hincapié desde las primeras hojas de su libro: “No identificar lectura como descifrado; no identificar escritura con copia de un modelo; no identificar progresos en la lecto-escritura con avances en el descifrado y en la exactitud de la copia gráfica” (pp. 344-345). Vygotsky (1983), en consecuencia con lo anterior, afirmaba que: “A los escolares no se les enseña el lenguaje escrito, sino a trazar las palabras y por ello su aprendizaje no ha sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía (p. 183)”.

En la estrategia “Mi entorno natural”, los participantes fueron leyendo los paisajes que iban percibiendo en la medida que recorrían, unos exclamaban: “¡Cierto profe, qué lindo es el campo!”, “en los sembrados podemos mirar diferentes figuras geométricas, unas son cuadradas, otras triangulares y en forma de rectángulo”, “mire profe, los sembrados parecen un poco de retazos y me recuerdan a una cobija que tiene mi mamá en la casa, que la hizo con pedazos de tela que le regaló una modista, y le quedó muy bonita”. A pesar de que este paisaje es de su diario transitar, los estudiantes lo habían pasado desapercibido, de ahí, la importancia de introducir al estudiante para que observe, aprecie, valore y recree su pensamiento a favor de la producción textual que luego la urdían en clase.

Con respecto a lo anterior, Miranda y López (2007), dicen que: “Las habilidades de la lectoescritura emergente comienzan en el nacimiento y están implícitas en todos los aspectos de desarrollo de un niño a lo largo de su vida” (p. 19). Para los participantes es de vital importancia confrontarlos con sus rutinas para que vuelvan a mirarlas, y reencontrarse en ellas en una aventura de observación y predisposición para emitir juicios críticos. Asimismo, Pat Mirenda (1993, citado por Miranda & López, 2007), en tanto habla de que “la lectoescritura es más que aprender a leer y escribir, es aprender a disfrutar con las palabras y con las historias cuando otra persona las está leyendo” (p. 18), y en realidad es agradable escuchar a los niños hacer comparaciones del entorno que se les ofrecía en ese momento, con figuras geométricas, algo que no lo habían hecho en el aula hasta el momento. Claro, cerraron los ojos y trataron de recordar el caminar de todos los días, y tanto los niños del área urbana como rural, recordaban cosas aisladas, pero al abrir los ojos, comprobaron que habían obviado detalles en las estampas de su barrio o vereda, o mejor, cosas que nunca las habían tenido en cuenta porque su usanza se había hecho mecánica. Eso es precisamente lo que la lectoescritura desea arrancar de sus hábitos automáticos, para que disfruten y tengan argumentos para vivenciar sus cotidianidades.

De todo esto, el estudio fue aproximando el descubrimiento de que la

lectoescritura es constructivista, y no fue una apreciación apresurada, sino que fue respaldada teóricamente por Miranda y López (2007), quienes aseguran que al recrear entorno con cultura, los estudiantes van interiorizando y construyendo conceptos, además, de ser funcional e interactiva; así las cosas, la lectoescritura es una realidad que se debe aceptar como un enriquecimiento para la obtención de conocimientos previos; porque si un estudiante antes de entrar al aula tiene un buen aprestamiento sobre este tenor, desde luego que será más productiva y enriquecedora su comprensión lectora.

Sobre la lectura del mundo, que es un legado de Paulo Freire y recordado por Frei Betto (1998) y que lo resumimos en pocas palabras “Ivo aprendió con Paulo que, aún sin saber leer, él no es una persona ignorante”, y cuántos Ivos hay en el mundo que se sienten vejados por ni siquiera poder dibujar una firma, pero que tienen un acervo de conocimientos, que hasta los doctos se sientan ignorantes porque cuando “los llamados «ignorantes» son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una «cultura del silencio»”, es menos subyugante este papel que el de Ivo. Así las cosas, Paulo Freire invita no sólo a estacionarnos en la lectura de la palabra hecha tejido, sino a observar el entorno y leerlo, y eso no es un invento *sui generis*, es lo que hace cada novelista, como Gabriel García

Márquez, a quien se le endilgaba el realismo mágico, pero los que así lo aseguraban, se equivocaron, porque el mismo escritor testificaba que el realismo mágico está en saber leer el mundo. Pero al mundo no sólo se lo lee literariamente, se lo lee también desde el laboratorio, desde lo simbólico, desde lo ético, y en general, desde cualquier investigación seria.

El objetivo general de este estudio se buscaba en cada palabra, acción y reflexión, para argüir sobre los posibles factores que dificultaban el pensamiento crítico; se los puede enunciar sin entrar a confrontar en este espacio:

- **Políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional**

Políticas de cobertura en detrimento de la calidad.

Primarias donde el docente da todas las áreas.

Maestros multigrados en área rural.

Problemas de idoneidad por no mirar especialidad.

Estudiantes/docente.

Apatía hacia el pensamiento crítico.

Planes de desarrollo educativo no ejecutados.

- **Docentes**

Incapacidad formada.

Falta de preparación de algunos de ellos.

Falta de compromiso.

Comodidad mental – falta de innovación.

No capacitación, ni autocapacitación.

Facilismo.

No críticos.

Desconocimiento del pensamiento crítico.

- **Lectoescritura**

Confusión de conceptos.

Pensar que es un problema del área de castellano.

No la sitúan transversalmente en el currículo.

Desconocimiento para inclusión en el plan de aula.

- **Gestión**

Aulas estrechas (hacinamiento).

Aulas insalubres.

Fallas en la gestión administrativa, académica y directiva.

Ambientes no aptos.

Fallas físicas y humanas.

Personal no crítico ni autocrítico.

- **Currículo**

Muchas áreas.

Programas extensos.

Falta flexibilidad, como espacios para interactuar.

Teoría racional tecnológica.

Criterios de control.

Planeamiento rígido.

Proceso técnico para conseguir resultados.

No crítico.

- **Metodología y método**

Mal uso de la clase magistral.

Monologismo sobre dialogismo.

Uso de guías y talleres sin biblioteca – consulta externa.

Uso de guías y talleres sin retroalimentación.

- **Didácticas**

Mal uso o inexistentes.

Falta de apropiación de didácticas ajenas.

La didáctica es tomada sólo como material de apoyo.

Falta de planificación de clase.

- **Coordinación**

Fallas de la coordinación académica (si la hay).

Fallas en la coordinación con la comunidad.

Desconocimiento del pensamiento crítico, argumentación y lectoescritura.

No hay coordinación entre las cuatro gestiones.

4. **Discusión**

A primera vista se podría pensar que eran muchas las dieciséis estrategias pedagógicas, porque tan sólo con una de ellas se pudo haber realizado un estudio; pero en realidad no fueron suficientes si se toma en cuenta el tiempo en que se utilizaron -casi todo el año escolar-, aunque en un principio se pensó en doce semanas, pero se observó que asumir el reto hacia la transformación era un desafío muy grande, y que necesitaba tiempo, porque muchas de ellas se las iba enlazando dentro de las diferentes áreas, por cuanto ninguna área tuvo la exclusividad. Si se hubiera optado por una o pocas estrategias, de pronto si hubiera sido necesario delimitar más el tiempo,

debido a que en los participantes, las estrategias repetitivas tienen el riesgo de degradarse en el cansancio. No obstante, es válido aceptar que la profundización y sistematización de la escritura sobre cada estrategia aplicada en el aula, estuvo ligeramente afectada, porque el tiempo y espacio del que se disponía fue limitado, pero se puede subsanar, al hacer investigaciones futuras, partiendo de lo realizado hasta el momento.

A pesar de los inconvenientes e incomprendimientos presentados antes de hacer este estudio, se puede afirmar que los resultados sobre la argumentación y el pensamiento crítico en los primeros años de escolaridad, más específicamente en los grados quintos, si son viables y reales en la práctica; incluso, Mina (2007), afirma que “la argumentación no es en ningún caso un tema de sofisticación académica” (p. 12); y tiene razón, porque debe estar inmersa en cada una de las acciones comunicativas del ser humano, y es parte obligada de las competencias básicas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional; o sea, que el docente debe estar comprometido en la construcción del pensamiento reflexivo y en la facultad de saber cómo expresarlo y sustentarlo.

La argumentación y el pensamiento crítico se fueron hilvanando con lectoescrituras que los participantes hacían de su contexto, sin forzarlos, pero tampoco abandonarlos; era la provocación de la palabra, con una mirada socrática, que en instantes sólo se quedaba

en las preguntas y respuestas, sin entrar en discusión, y en este aspecto se pudo estar contrariando el concepto argumentación, como lo conciben teóricos seguidores de Perelman, para el caso de Colombia, Mina (2007), quienes pensaban que en este discurso se debía convencer, persuadir o disuadir, desde luego, bajo los parámetros de la discusión. Entonces, no siempre los estudiantes llegaban a controvertir, y esto los alejaba de la intención argumentativa de acuerdo con lo que sustentan los teóricos citados; ya que, cuando alguien toma una posición, esto no es pelear, sino controvertir y tomar en cuenta al “otro”, desde el pensamiento de Kant y de Zuleta, razón de más para que las docentes reforzaran la estrategia pedagógica dirigida hacia los intereses del grupo.

Por otro lado, para incentivar el proceso de pensar en voz alta, se los animaba a realizar paralelos y confrontaciones de textos, a partir del “torbellino de ideas” y de la escritura interactiva. Fue una empresa de arduo trabajo para las investigadoras, porque fueron introducidos con mucha persistencia los conectores: porque, luego, entonces, sin embargo, en efecto, no obstante, por el contrario, entre otros; para facilitar su textualidad argumentativa y contra argumentativa. Al principio se presentaron múltiples dificultades por la falta de uso de los mismos, pero como fue una práctica persistente a lo largo del año escolar, poco a poco se pudo observar que tanto en sus escritos como en su expresi-

ón oral, fueron retomándolos con mayor naturalidad; facilitándoles fluidez comunicativa.

Con respecto al entorno cultural, está en concordancia lo observado en las tres instituciones con lo que dice Bruner (1991) que “las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda del significado dentro de la cultura” (p. 35), y esto fue muy evidente tanto en la zona urbana como en la rural, pues cada acontecimiento en el aula, con respecto a sus creencias míticas y profanas, eran signos de reflexión, unos más creyentes que otros, algunos hasta sarcásticos, especialmente en estudiantes urbanos, diferente a los rurales, quienes se apegan a sus creencias y poco se arriesgan a desacralizar las normas ancestrales, por ser muy confesionales y profundamente arraigados en su lenguaje cotidiano.

Asimismo, se observó que este estudio es consecuente con lo planteado por Díaz (2002), quien afirma que una de las causas para que los estudiantes de educación superior y los profesionales tengan problemas en escribir textos argumentativos se debe:

A nuestro sistema educativo, el cual se caracteriza por la ausencia de un currículo orientado al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y a la poca o ninguna importancia que la mayoría de los docentes le conceden al empleo de estrategias metodológicas para tal fin (p. 16).

Se vislumbra el mismo caso para los problemas de lectoescritura,

y es verdad, porque desde la experiencia como docentes, se observa que algunos colegas no toman con seriedad la lectoescritura, creen erróneamente, que es el profesor de lenguaje quien debe corregir errores e incrementar fortalezas, pero en cierta forma es un cometido de cada docente, porque es necesario que el docente de sociales enseñe a sus educandos a leer mapas, convenciones; el de matemáticas a reflexionar en la resolución de problemas y a saber argumentar matemáticamente; y así cada docente, en su área; por esta razón, se introdujo estas estrategias no sólo en lenguaje; desde luego esto se visualizó más en la vereda, donde la docente debe estar en todas las áreas; en las otras dos instituciones se evidenciaron en tres o cuatro áreas.

No obstante, vale la pena aclarar que la argumentación es algo muy positivo para la educación, pero también, puede ser un artificio de convencimiento para personas inescrupulosas, porque no todos los que saben argumentar, son seres éticos; a veces, ha sido utilizada como medio de coacción, de engaño, de aprovechamiento de la debilidad del otro, de emplear sofismas; en fin, toda una parafernalia para enriquecer el ego en detrimento de la llamada “otredad”; de ahí, la importancia de desarrollar el sentido crítico en los estudiantes, para que sepan discernir y estén capacitados para seleccionar y sopesar lo bueno y lo malo que puede conllevar la argumentación.

Con respecto a la lectoescritura, no se puede desconocer que a pesar

de que en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana que datan desde 1998, se da puntadas sobre competencias y habilidades y se acude a teóricos importantes, muchos docentes todavía se encuentran en la prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito, como lo explica Vygotsky (1983), al decir que “al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito”, y siguen pensando que copiar es escribir y que la buena letra es un acto de escritura; cuando en verdad apenas es un desarrollo muscular. Y este reto de la producción textual, no es de una sola vía, sino doble: maestro - estudiante, estudiante - maestro.

También, es necesario quitarle al pensamiento crítico ese halo contestatario o disidente sin dios ni ley, porque muchos lo consideran antisocial, anticlerical, desadaptado, guerrillero, entre otros epítetos; pero sí puede llegar a catalogarse como irreverente, por su congruencia entre la lógica y la significación, o dialógico, con sentimiento bajtiniano en tanto “el diálogo es el único ámbito posible de la vida del lenguaje” (Bajtín, citado por Kristeva, 1981, p. 194). En este sentido, no se comparte las ideas de Carlos Eduardo Vasco (1998), quien afirma que:

Los niños y los jóvenes ya saben pensar; más aún, lo que nos sobra en Colombia es pensamiento agudo, flexible y creativo; lo grave es que se lo orienta a la corrupción, la guerra, el narcotráfico, la estafa, el contrabando, la (...) (p. 25).

Pensar, quizá pensemos todos, pero hay incongruencias con lo que es pensar críticamente; quizá Vasco olvidó que la ética es el punto fuerte del pensamiento, y que los que usualmente hacen ese tipo de cosas negativas, casualmente no son los éticos, sino los sostenedores del sistema, pues los hechos fehacientes de estos últimos años nos dan la razón; quienes deberían pagar impuestos son los ricos y los evaden; quienes hacen la guerra, son los que tienen intereses económicos en que ésta nunca se acabe; el narcotráfico se ha movido entre las élites y la gente del pueblo la que pone los muertos. Esto indica que también los doctores se equivocan, como lo decía Freire, y claro, ya han pasado años aciagos, y pudiera ser que hoy se piense que pensar reflexivamente es lo que le hace falta a Colombia. Esto fue evidenciado, cuando al aplicar las estrategias, como en el caso del Sociodrama, en “El chisme como noticia”, entre otras, los chicos lo expresaron una y otra vez, en forma crítica, atacando y defendiendo cómo percibían la realidad.

Contradiendo a Carlos Eduardo Vasco, el autor Kurland (1995 citado por Garza Cervantes & De La Garza Escamilla, 2010), dice que: “en sentido amplio, pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental” (p. 3). La crítica no es un conciliábulo de brujas y de gente con ánimo de torpedear lo bueno y sensato, debe ser para

quien tiene posturas éticas y estéticas, con ánimos positivos y que contribuyan a una convivencia sana entre la diversidad y la diferencia.

5. Conclusiones

En general, nuestro sistema educativo está lejos de enfocar sus políticas hacia un currículo que ofrezca habilidades de pensamiento crítico, porque hay intereses soterrados, personas a las que les interesa que todo siga igual para seguir disfrutando de beneficios personalistas, que en nada favorecerán al resto de los colombianos. No hay que desconocer que la educación es la parte neurálgica de la ideología, y que por tanto, su papel del momento ha sido hacinar las aulas para decir que se está haciendo algo; pero en realidad, es seguir caminando sobre el mismo punto, para no avanzar, porque cada docente arrastra sobre sus hombros, la pesada carga de grupos humanos llenos de desesperanzas, hijos botados a la vida, sin la voz materna de hogares bien formados; padres que ven en el docente a la persona encargada de cuidar a su hijo, como si sólo fuese una “nana”; niños que pasan la mayor parte de su tiempo ante el televisor o corriendo hasta avanzadas horas de la noche por las calles; niños esperados por sus padres para que sepan leer y manejen las cuatro operaciones matemáticas, para que luego salgan a las faenas del campo, o a vender en las plazas de mercado, o a buscar en la pandilla saciar todas sus necesidades.

La ecocrítica se constituyó en el medio eficaz para que las docentes

descubrieran el rostro de una realidad donde confluyen los problemas de las comunidades, en donde se asientan tres escuelas, con estudiantes de quinto de primaria que luchan por abrirse espacios en la sociedad, pero que tienen el riesgo de ser parte del montón; sin embargo, este diagnóstico de sensibilidades vivenciales, motivan a seguir auscultando por medio de la investigación acción, un panorama, que podrá dar luces y aproximaciones tangibles de su problemática, para buscar soluciones a través de correctivos que impidan el desarrollo del pensamiento crítico.

En la inducción del quehacer, en el qué creer y en el qué ver, están configuradas las reflexiones de un pensamiento crítico, para que el docente mire en su práctica toda su historia; y en cada semilla que germina, un niño que brota y que espera de él un rosario de aventuras lectoescritoras, para prepararse a dialogar y mirar en el “otro”, un espejo, un ojo abierto al mundo, y ser y no ser, para siempre volver al lugar donde nacimos argumentativamente y no ser parte de una comedia repetida.

La lectoescritura argumentativa no es muy tenida en cuenta en las aulas de clase; y esto es grave, porque ésta es el vehículo propicio para que se aprenda a pensar críticamente. Un estudiante que no desarrolla correctamente las habilidades perceptivas, a observar su contexto, a hurgar, a anticipar consecuencias, a imaginar, a buscar alternativas, a comparar y contrastar, a inferir,

a improvisar, a interpretar, entre otras, difícilmente desarrollará su pensamiento crítico. Hay necesidad de entrenar a estas personas desde edades tempranas, para que se embarquen hacia el futuro en proyectos investigativos. Será difícil investigar para quien no esté entrenado para detallar al mundo, porque los textos y los contextos son los que finalmente van a darle al ser humano los argumentos para pensar más reflexivamente.

Casi todos los teóricos consultados ven en la argumentación la antesala de la investigación; pero en casi todas las instituciones educativas sean de cualquier orden, ésta no se desarrolla, se la aborda tangencialmente; algunos quizá confundidos en la antigua retórica, en donde había una desviación hacia el lenguaje florido, por esto la habían mirado con cierto desprecio sofístico. Sin embargo, hoy en día, es por medio del ensayo -macro acto del habla-, donde se defiende tesis o hipótesis por medio de la argumentación; por tanto, se obliga a tener una mirada privilegiada hacia esa categoría, por lo que el estudiante y el docente deben estar en contacto permanente con el exterior por medio de ella de ahí que sea evidente la necesidad de afrontar la argumentación como el medio más sensato para escribir y también para hablar.

Desde la praxis, las estrategias pedagógicas son quizá los puentes más expeditos para que el conocimiento llegue al estudiante de una manera más asertiva; incluso, es un recurso más próximo al maestro,

porque lo compromete a estar participando dentro del aula en forma más interactiva e investigativa, por cuanto se va recogiendo registros y observando hechos imprevisibles, que desbordan la planeación y los programas, debido al componente humano con quien se dialogiza.

A medida que se desarrolló el estudio, se evidenció que la voz de las docentes era importante para la provocación de los discursos, porque los participantes venían de una educación monológica, en donde el texto explicativo brillaba por su presencia, en detrimento de los textos dialógicos. La lectura de su entorno y la consiguiente validación de las estrategias escogidas para desarrollarla, significó avances importantes, porque permitió reconocer en las voces de los participantes y en sus escritos, al barrio, el corregimiento y la vereda. A través de la socialización que hicieron los participantes, se escudriñó, leyó y escribió los signos y señales propios de la semiótica.

Los símbolos y los imaginarios tendieron a ser conjeturados y puestos en duda por chicos de la ciudad; sin embargo, los del sector rural, los tienen como realidades vivenciadas en su entorno. Los primeros, gozaban de los mitos y leyendas como entretenimiento narrativo, pero no les daban crédito, porque miraban entre sus figuras fantasmagóricas, una forma de control. En los segundos, se evidencia en sus voces, la palabra de sus mayores, el respeto o temor por todo lo jerárquico, institucional, ritual y simbólico.

Cada una de las estrategias validadas tiene su encanto lectoescritor, desde donde se argumentaba y con preguntas se los encaminaba al pensamiento crítico, de su entorno, de las noticias leídas en los periódicos y escuchadas por los diferentes medios noticiosos. Por este conducto llegaron a criticar la corrupción, el nepotismo, la violencia, la politiquería, la economía, los problemas ambientales, las decisiones equivocadas de algunos personajes de actualidad, la educación que recibían, entre otras cosas.

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid, España: Alianza.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid, España: Taurus.
- Eliade, M. (1985). *Mito y Realidad*. Barcelona, España: Labor.
- _____. (1989). *Imágenes y símbolos*. Madrid, España: Taurus.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F.: Siglo XXI.
- Frei, B. (1998). Paulo Freire: Una lectura del mundo. América Libre N° 13. Recuperado el 21 de febrero de 2011, en <http://www.nodo50.org/americalibre/antiores/13/freire13.htm>

- García, R. (2010). Enfoques teóricos y metodológicos en la investigación pedagógica. La Investigación. Fundamentos epistemológicos, metodológicos y operativos. Material de apoyo para el aprendizaje autodirigido. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad Mariana.
- Garza, R. & De la Garza, R. (2010). *El pensamiento crítico*. México D.F.: Learning.
- Holahan, C. (2001). *Psicología Ambiental*. México D.F.: Limusa.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica 1*. Madrid, España: Espiral.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Mina, Á. (2007). *Humanismo y Argumentación*. Bogotá D.C., Colombia: Magisterio.
- Miranda, E. & López, M. (2007). *Lectoescritura para todos*. Zaragoza, España: CIDE.
- Perelman, C. (1997). *Imperio retórico: retórica y argumentación*. Bogotá D.C., Colombia: Norma.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México D.F.: Era.
- Vasco, C. (1998). *Constructivismo en el aula*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pontificia Javeriana.
- Vygotsky, L. (1983). *Obras escogidas III*. Madrid, España: Visor.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia* (2da. Ed.). Cali, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

Reflexión sobre los criterios metodológicos y pedagógicos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje: educación tradicional*

Fecha de recepción:

27 de agosto de 2013

Fecha de aceptación:

11 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:

Ojeda, B. & Luna, X. (2013). Reflexión sobre los criterios metodológicos y pedagógicos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje: educación tradicional. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 187-201.

Bárbara Laid Ojeda Cortes*✉

Ximena Alexandra Luna M.**

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Paulo Freire, 1997

Resumen

El presente artículo de reflexión es el resultado de la investigación titulada “Factores socioculturales, familiares y metodológicos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes de los grados 6° y 7° de la Institución Educativa San Francisco de Asís, corregimiento de San Francisco, municipio de El Peñol, Nariño”, que pretende dar a conocer cómo los criterios metodológicos y pedagógicos representan un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, y los resultados gestados en la educación tradicional.

Por otra parte, el texto busca aportar a la reflexión constante que debe realizar el educador/a o pedagogo/a que se aventura a indagar y cuestionar en las prácticas, en las relaciones maestro – estudiante, en el ejercicio de la autoridad y del saber como poder, entre otros, que cobran visibilidad en la reflexión educativa destinada a cualquier nivel o proceso formativo.

Para la recolección de la información y la realización del respectivo análisis, se recurrió al paradigma cualitativo crítico social, mediante el método etnográfico y, básicamente, la técnica de análisis de contenido, que aporta herramientas investigativas y reflexivas para revisar los textos de manera interna y externa, y obtener la contribución para este artículo.

Palabras clave: educación tradicional, criterios metodológicos, criterios pedagógicos, saber como poder.

* Artículo de investigación e innovación.

*[✉] Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño; Asesora de Investigación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: barbara7980@gmail.com

**Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; Docente Institución Educativa San Francisco de Asís, corregimiento de San Francisco, municipio de El Peñol, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: ximenalunam@hotmail.com

Reflection on methodological and pedagogical criteria in the learning process: traditional education

Abstract

This article of reflection is the result of a research project entitled “Socio-cultural, familiar and methodological factors that influence in students’ learning in grades 6 and 7 of San Francisco de Asís school, municipality of El Peñol - Nariño” whose aim was to show how the methodological and pedagogical criterias play an important role in the teaching-learning process and the gestated results in traditional education.

Similarly, the text seeks to contribute to the constant reflection required of the educator or teacher who dares to question and enquire the practices, the relationships between teacher - student, the exercise of authority and knowledge as power, etc., same that are visible in the reflection aimed at any educational level or during the training process.

To collect information and conduct the relevant analysis, it was used the social-critic-qualitative paradigm, through ethnographic method and basically the technique of content analysis, which provides investigative and reflective tools for reviewing internal and external texts, and gets in this way the contribution to this article.

Key words: traditional education, methodological criteria, pedagogical criteria, knowledge as power.

Reflexão sobre os critérios metodológicos e pedagógicos presentes no processo de ensino-aprendizagem: o educação tradicional

Resumo

Este documento de reflexão é o resultado de uma pesquisa sobre “Fatores culturais, metodológicos e familiares que influenciam a aprendizagem dos alunos dos anos 6 e 7 de Escola San Francisco de Asis, de San Francisco, da

município do El Peñol, Nariño”, que pretende mostrar como os critérios metodológicos e pedagógicos desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e os resultados desenvolvidos na educação tradicional.

Da mesma forma, o texto procura contribuir para a reflexão constante necessária do educador ou professor que se atreve a questionar e indagar sobre as práticas, as relações em professor - aluno, no exercício da autoridade e conhecimento, como poder, entre outros, que são visíveis na reflexão destinada a qualquer nível de ensino ou processo de formação.

Para coletar informações e realizar a análise relevante, foi utilizado o paradigma qualitativo crítico social, através de método etnográfico e, basicamente, a técnica de análise de conteúdo, que fornece ferramentas de investigação e de reflexão para rever os textos internos e externos, e obter desta forma a contribuição para este artigo.

Palavras chave: educação tradicional, critérios metodológicos, critérios pedagógicos, descobrir como poder.

1. Introducción

En el proceso de enseñanza aprendizaje los docentes han adoptado diferentes métodos, metodologías, estrategias didácticas, relaciones estudiante - docente, entre otras, para impartir el conocimiento en sus clases, sesiones o encuentros pedagógicos, recursos que a veces no se cumplen o no alcanzan su finalidad ya sea por el tiempo de ejecución de la clase, disposición de estudiantes al aprendizaje, manejo y empleo correcto de los medios pedagógicos por parte de los docentes, etc. Por lo tanto, y, a fin de optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, es importante detenerse en situaciones que necesitan ser revisadas, diagnosticadas y reflexionadas que permitan mayor participación, coordinación y

disposición de toda la comunidad académica que pertenece a una institución educativa y poder así dar continuidad y fortalecimiento a los procesos educativos que propenden por el mejoramiento y calidad educativa.

Los principios metodológicos que deben guiar el quehacer docente, deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes, propugnar para que el aprendizaje verdaderamente sea significativo, que pueda ser impartido de manera lúdica, es decir con actividades motivadoras y que tengan en cuenta los diferentes ritmos de los estudiantes para el estudio; además, deberán favorecer la interacción entre maestro - estudiante, entre alumnos e iguales, así como también con el entorno, lo que facili-

taría el intercambio de experiencias, propiciando la comunicación.

Lo descrito en los párrafos anteriores se podría citar como un ideal, pues si bien los docentes procuran impartir conocimientos de la manera que mejor consideran o les parece, se hace necesario regular los criterios metodológicos a emplear en cada institución a fin de que haya secuencia en el proceso educativo, y así generar no sólo motivación hacia el estudio sino reflexión y comprensión conceptual, situación que a menudo genera conflictos, pues si bien nuestro objetivo es que los estudiantes puedan ir transitando a través de la enseñanza, alcanzando en cada momento lo que exponemos, al parecer los docentes seguimos y desarrollamos metodologías y modelos de la educación tradicional que en algunos casos pueden ser perjudiciales y no permiten el avance cognitivo e integral del estudiantado.

2. Criterios metodológicos y pedagógicos aplicados en el quehacer educativo

Se da inicio, sosteniendo que la metodología en educación es asumida como un “conjunto articulado de acciones que se centran en el **cómo** se enseña ciertas cosas (es decir, los contenidos) en función de un **para qué** (objetivos)” (Orientaciones Metodológicas generales, s.f.).

Por lo tanto, para hacer visible el proceso de transmisión y el compartir de conocimientos y saberes, el docen-

te se vale de innumerables caminos para hacerse entender y procura que su discurso suministrado sea recibido de manera comprensible y óptima por el estudiante, reconociendo que en este camino se han presentado a través del tiempo y de las necesidades y propósitos educativos, algunas variantes, innovaciones y reflexiones que posibilitan rastrear y determinar la finalidad de los medios, recursos, estrategias de enseñanza, distribución del tiempo, trabajo individual o grupal, entre otros, que fueron y han sido utilizados por los maestros en su quehacer educativo.

Para el caso de la educación tradicional que es el proceso formativo que nos convoca en el presente escrito, podemos sustentar que esta forma de enseñar y transmitir conocimientos se determinaba desde el saber y experticia del maestro; éste era el encargado de determinar su clase, los tiempos y formas de trabajo y sobre todo, era el considerado poseedor del saber, en tanto que el aprendiz era un receptor pasivo que recibía la información externa suministrada y, en otro espacio de la clase debía repetirla dependiendo de la solicitud del maestro.

En este proceso las herramientas educativas utilizadas, consistían en el empleo del tablero, tiza, libros, exámenes memorísticos y lo más importante, el discurso, que debía ser denso y elaborado científicamente para ser entregado y no dar paso al cuestionamiento, menos aún, que fuera puesto en duda por parte de los alumnos. También se debe tener claro que esta forma de enseñar respondía a unas nece-

sidades y objetivos de un tiempo y de unos intereses que eran considerados los propicios para instruir.

Por ejemplo en Estados Unidos, a finales del siglo XIX, la Educación tradicional era tomada como una alternativa para responder a un problema de tipo urbano, porque se estaba dimensionando cómo enseñar a una sociedad cada vez más urbana y, encontramos a William Harris afirmando que la educación era “el proceso mediante el cual el individuo es elevado entre las especies” (1897, p. 813); esto lo sustentaba porque consideraba que se debía transmitir la educación occidental a este tipo de urbe porque mostraba resultados de réplica y aceptación de las directrices y normas impuestas.

En este sentido podemos darnos cuenta que se puede hablar y disertar de la educación tradicional y sus finalidades en un tiempo histórico determinado, y los párrafos anteriores fueron asumidos como un abre bocas para dar paso al siguiente acápite, en el que se procurará dar un acercamiento más interno a este tipo de educación, a sus metodologías aplicadas, a sus intenciones en la transmisión de conocimientos, al papel del aprendiz y a desentrañar la función del maestro y sus finalidades al darle vida a este tipo de enseñanza.

3. La educación tradicional o imposición de aprendizaje

¿Qué es la educación? Educación hace referencia al proceso de socialización del individuo o de los individuos que conforman una

sociedad, un proceso de formación o perfeccionamiento de la persona, establecido por la sociedad en su afán de “introducir” al individuo al seno del todo social, transmitiéndole las normas y reglas de juego imperantes en la comunidad. Sin embargo, dicho proceso no es propiamente un “introducir” ni “formación” porque el ser humano desde el mismo momento de su nacimiento ya está en la sociedad, pertenece a ella, y en la escuela no se forma al estudiante, él ya llega formado y la educación lo que hace es encauzarle sus contenidos y ampliarle sus saberes, experiencias y conocimientos, enmarcándolo dentro del desarrollo del conocimiento convencional, que sigue un currículo, unos lineamientos, y se apoya en diferentes metodologías, para llegar a consolidar ese proceso de aprendizaje, que en el caso de la Institución Educativa San Francisco de Asís, se logra mediante criterios de la llamada educación tradicional.

Según el modelo de educación tradicional, se concibe al hombre como ser “moldeable” y a la educación como proceso de “formación”, pero, como anota Hinestrosa (1990), con esa visión del hombre y de la educación, la calidad de la educación en Colombia y en toda Latinoamérica ha comportado una seria deficiencia, debido a que la educación como se ha venido y en algunos casos se sigue practicando en la actualidad, no busca ni logra una real formación del individuo como desarrollo de su personalidad promoviendo sus potencialidades o

aspectos que lo integran, sino que el proceso educativo se ha reducido a sólo instrucción o a lo sumo capacitación, como al efecto sostiene Escobar:

En la mayoría de escuelas, de colegios y de universidades hay instrucción, a lo mejor capacitación, pero son muy pocas las pruebas que permiten enunciar que existe formación o que haya educación verdadera, porque la educación ha sido reducida a la prosecución de cursos concatenados y enderezados a la habilitación del individuo para el desempeño de una profesión, arte u oficio (1989, p. 31).

Esta deficiencia en el verdadero desarrollo de la personalidad del individuo se ha debido, sin lugar a dudas, a que el proceso educativo se ha hecho como transmisión de saberes, de datos e información por parte del profesor, reduciendo al estudiante a mero ente pasivo, limitado a guardar información, a memorizarla para luego revertirla actuando como receptáculo en un proceso mecanicista, sin reflexión, no encontrándole el estudiante ningún sentido para su vida a ese proceso de aprendizaje, además de vivirla como una experiencia desagradable, toda vez que el aprendizaje es enmarcado en el esquema tradicional de enseñanza aprendizaje, en que el “enseñante” impone el aprendizaje, programa actividades, establece lineamientos de acción, evalúa, califica o descalifica, en todo aquello en lo que el estudiante no tiene una participación activa, en lo que se hace con él ni de lo que sucede en su interior, es un

físico sometimiento del receptor al transmisor o emisor -profesor-. Es decir, en la educación tradicional el estudiante es sometido a una relación de poder dominante por parte del profesor, reduciéndolo a receptáculo de datos e información, y así de esta manera el estudiante es cosificado, convertido en “cosa”, como al respecto afirma Sánchez:

El estudiante “cosa” debe esforzarse por seguir la lección del maestro, sin embargo desconoce el sentido de la misma para la vida, y aun para la vida social en general, solo sabe que debe repetir la lección como requisito para ser promovido al nivel siguiente, lo cual se ve agravado por el hecho de que el sentido mismo de esta promoción escapa a la conciencia clara del estudiante, pues todo se conjuga arbitrariamente en la escuela... Los métodos que deberían apoyar el aprendizaje son, por el contrario, instrumentos al servicio del poder, del sometimiento y del desconocimiento (2000, pp. 19-20).

Esta actitud pedagógica se fundamenta en la pedagogía psicologista de enfoque conductista, que enfatiza en la estructura mental, considerando al estudiante una mente a la que simplemente se le entrega ideas, para que dentro de él/ella esa mente procese por asociación esos fragmentos de información y los totalice, motivando y reforzando al estudiante desde afuera para que interiorice dicha información. Pero lo más grave es que de esta manera el proceso de aprendizaje es desligado de la realidad y se hace en términos eminentemente idealistas;

no vive el acceso al conocimiento como una experiencia personal, sino que introduce nociones y hechos como algo dado, terminado, y así contacta con los contenidos de las diversas áreas o asignaturas curriculares, siendo una adquisición libresca, teórica, memorística y “a-crítica” de la realidad y del conocimiento sobre ella.

Cabe señalar que la actitud de hacer del proceso de aprendizaje un mecanismo de dominación del estudiante, es el producto histórico de la transmisión que a través del tiempo se ha hecho de los criterios educativos, establecidos en el Siglo XVII por Comenio y Ratichius, y que a Latinoamérica llegaron casi intactos, llamando al proceso educativo, **proceso de enseñanza**, término utilizado en Colombia hasta hace unos cincuenta años; de manera coloquial se decía: “O aprende a las buenas o a las malas”, sintetizada en el eslogan normativo de “la letra con sangre entra”. Además, Comenius (1657), prefigura ese carácter impositivo en su obra: *Didáctica Magna o Tratado de Arte Universal de Enseñar todo a todos*, publicada hacia 1657, y cuyo capítulo XVI se denomina: “Cómo hay que enseñar y aprender para que sea imposible no obtener buenos resultados” (Comenio, citado por Fandiño, 2003, p. 30).

Es decir, de acuerdo con los postulados de Comenio, el aprendizaje y los conocimientos se le imponen al estudiante como sea, en un proceso donde éste, llamado incorrectamente alumno en ese entonces y hasta

hace poco, era obligado a repetir literalmente todo lo que hace y dice el profesor; es un sujeto automatizado, sin voluntad ni capacidad de decisión personal. Los lineamientos de la práctica educativa tradicional establecidos por Comenio se reducen al método y al orden, en que el método de enseñanza es propiamente una práctica del poder jerárquico del maestro sobre el estudiante, quien solamente se limita a escuchar, copiar y repetir exactamente lo explicado por el profesor y hacer lo que se denominaba el “repasso” de lo visto. En efecto, G. Snyders afirma al respecto:

Comenio postula claramente ese procedimiento al sentenciar que después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos (1974, p. 42).

Como proceso de enseñanza, la educación se polarizaba en el acto de transmisión del saber, de los valores y normas sociales, en que el maestro era el sujeto y centro de la educación, y el estudiante un simple objeto de la misma. Posteriormente, se habló, y todavía se habla, del proceso enseñanza aprendizaje, que si bien suavizó en parte la actitud disciplinaria y la relación de poder del maestro sobre el estudiante, esto se dio más en apariencia, porque en realidad la condición de sometimiento del estudiante y el carácter de una educación de la dominación persistieron. En efecto,

este esquema educativo pretendió acceder a un reconocimiento del estudiante en la relación pedagógica, estableciendo la equidad o ecuación entre profesor y alumno -se continuó utilizando este término-, y entonces se pasó a hablar del proceso enseñanza aprendizaje. No es aventurado afirmar que ese ambiente de equidad fue, ha sido y es aparente -toda vez que ese esquema dualista de la educación se continúa aplicando-, por cuanto si bien se reconoció al profesor y al estudiante como dos elementos del proceso educativo y se dio una mayor consideración al estudiante, en realidad la situación de éste último no cambió, puesto que como en el esquema anterior -proceso de enseñanza- el educando -otro término usado en la educación tradicional ya revaluado- quedó reducido a mero ente pasivo, subordinado y dependiente del maestro.

Efectivamente, en el esquema enseñanza-aprendizaje, se establece una situación de pugna, confrontación y conflicto entre las dos partes fundamentales de la relación pedagógica, el profesor y el estudiante, en que el primero es el sujeto real del proceso educativo y el segundo es el objeto receptor, un receptáculo. Este esquema educativo es concretización de una relación de poder, por cuanto el maestro es el poseedor del conocimiento, de un saber, de un contenido que transmite, informa e inculca al estudiante a través del discurso-clase-explicación y un conjunto de actividades con que se conduce al estudiante a llevar a la prác-

tica los presupuestos y enunciados teóricos, pero es una práctica netamente académica y no real; es decir, que se circunscribe a los contenidos teóricos con ejercicios que supuestamente reflejan la realidad, pero que no tocan la realidad concreta del estudiante ni sus expectativas.

Se llega, entonces, a que en la escuela, en el proceso de aprendizaje según el modelo tradicional, el maestro es quien posee el conocimiento, el saber, es decir, tiene el poder, y a través de él la institución y el Estado dominan al estudiante, porque como afirma Foucault (1990), las instituciones sociales, entre las que figuran las instituciones educativas, son “secuestradoras del hombre”, pues tanto en las prisiones, como en los hospitales psiquiátricos, en las academias militares, en los conventos y en las escuelas, se impone la autoridad y el control sobre el individuo. Es que según Foucault, en las instituciones sociales -en todas-, se da la dominación por efecto de la relación saber-poder, toda vez que el saber engendra poder; quien tiene el saber ejerce un poder, y a su vez el poder engendra un saber. Ahora bien, siguiendo a Foucault, las instituciones sociales son “secuestradoras del hombre” porque, según el filósofo francés, cumplen la tarea de doblegar y limitar al individuo y, además, todas las instituciones sociales hacen parte de un inmenso “aparato general de secuestro”, de una “red institucional de secuestro” que, sin embargo, está por debajo del Estado, pues este organismo, cual monstruo omnipotente e insalvable,

controla todo sin poder ser controlado por nadie. Así Foucault justifica la denominación de ser secuestradoras del hombre, por cuanto estas instituciones se caracterizan principalmente porque controlan el tiempo y el espacio de las personas, o sea, vigilan el tiempo de los individuos, su vida útil, productiva, laboral; y también, controlan su territorio personal, es decir, su cuerpo, el que es convertido en cuerpo-trabajo, cuerpo-productivo. Absorbido por este inmenso embudo del control y poder institucional, el ser humano es conducido y dirigido dentro de una “lógica del sometimiento”, en que el cuerpo es introducido en el marco de una “anatomía política” que lo convierte en “cuerpo dócil”, según afirma Foucault:

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dótiles” (1990, pp. 141-142).

Después de estas consideraciones se llega a la institución educativa, donde se desarrolla el proceso de aprendizaje bajo el modelo pedagógico tradicional; el estudiante es tomado como un cuerpo al que hay que controlar, y así al cuerpo-estudiante se le controla: el

espacio (aulas, pupitre), el tiempo (horarios, asistencia, tiempo de estudio, tiempo de recreo), el conocimiento y la información (se le transmiten criterios, normas y contenidos y se controla su personal manifestación de pensamiento), su desempeño (a través de exámenes y pruebas de comprobación de asimilación y sometimiento), y su persona (se le califica, se le juzga y clasifica, compara y discrimina). En esta forma el estudiante es educado o “formado” en una “lógica del sometimiento” por la institución docente que aplica “una mecánica del poder”, un “micro-poder” que funciona internamente a través de las directivas y docentes, lo que pone en evidencia el ejercicio de un poder judicial. Según Foucault, este poder judicial hace que tanto las prisiones como las instituciones educativas desempeñen una misma funcionalidad, el ejercicio del poder, y, además, el pensador francés pregunta si hay una razón que explique por qué para enseñar algo a alguien debe recurrirse al castigo o a la recompensa:

El sistema escolar se basa también en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quién es el mejor y quién el peor. Poder judicial que, en consecuencia, duplica el modelo del poder judicial. ¿Por qué razón, para enseñar algo a alguien, ha de castigarse o recompensarse? (Foucault, 1995, p. 60).

De hecho, con ese interrogante final de Foucault sobre el premio y

el castigo en educación, es seriamente cuestionado el modelo pedagógico tradicional de inspiración conductista que, como es sabido, utiliza el refuerzo como recurso didáctico garante del aprendizaje.

En este punto es pertinente traer al presente, cómo psicólogos y pedagogos de reconocida calidad humana, como Jean Piaget y Alexander Neill por ejemplo, recordaban con amargura su época escolar, por cuanto ellos vivieron el proceso educativo según los lineamientos tradicionales, de una educación coercitiva, que aplica métodos de heteroestructuración por los que se cosifica u objetiviza al estudiante, reduciéndolo a ente pasivo, a objeto de la educación, tomada ésta como un verdadero proceso de adiestramiento o domesticación, no dando la oportunidad al estudiante de ser él mismo ni de actuar como persona, haciendo del aprendizaje una experiencia dolorosa, fastidiosa.

De manera que en la educación tradicional, se materializa o concretiza las relaciones de poder del profesor sobre el estudiante, o mejor, se hace tangible la relación saber-poder en el contexto escolar; es que, como afirma Sanz Adrados, cuando en Argentina fue Ministro de Educación Domingo Faustino Sarmiento, éste “visualizaba al país como una gran escuela vinculando la política en lo educativo” (Sanz Adrados, 2005, p. 23).

La conversión del estudiante en “cuerpo-dócil” en términos de Fou-

cault, se debe a que el modelo de educación tradicional ejerce el proceso educativo con criterios de acción instrumental y aunque acepte que la educación es una acción social, la agencia como acción estratégica. Este aparente galimatías sobre los distintos conceptos de la acción humana merece una explicación que es como sigue.

El sociólogo alemán Habermas (citado por Mesa, 2004), es el creador de conceptos como acción instrumental, acción social, acción estratégica y acción comunicativa, entre otros, cuyos planteamientos los hace en su ya referenciada obra *Práctica Social*, que son explicados por el sacerdote jesuita colombiano José Alberto Mesa en su ensayo: “La Educación: ¿acción estratégica o comunicativa?”.

Efectivamente, el pedagogo colombiano considera que existen distintos tipos de acciones, de las cuales Habermas destaca dos grandes grupos: las acciones instrumentales y las acciones sociales. Cabe, por lo tanto, preguntarse a cuál de las dos corresponde la acción educativa. En el mencionado ensayo Mesa deja en claro en qué consisten las acciones instrumentales:

Dentro de los distintos tipos de acciones distingue Habermas dos grandes grupos: las acciones instrumentales y las acciones sociales. Las primeras [acciones instrumentales] se dirigen a transformar el mundo natural de acuerdo a un plan pre-establecido por el hombre, finalidad que se considera lograda cuando se obtiene éxito, es decir, cuando se

han cumplido los objetivos planeados. Esta acción se orienta por un sentido de eficacia, propio de la racionalidad técnica que considera los objetivos como medios adecuados a un fin (1994, p. 24).

Como se puede apreciar, la educación tradicional, de enfoque conductista, cumple con las anteriores condiciones de la acción instrumental, porque busca modelar y moldear al estudiante, se dirige a “transformar el mundo natural” -o sea al estudiante-, siguiendo un “plan pre-establecido” contemplado en los programas educativos, los planes curriculares y el plan de clase fijado por el profesor; tiene por finalidad hacer que el estudiante “aprenda”, que tenga un buen rendimiento escolar, que tenga éxito, el cual se considera alcanzado si el estudiante cumple con los objetivos pre-fijados o “planeados”.

Sin embargo, por ser la educación una instancia práctica que se da en el plano humano, en el contexto social, implica relación entre personas y, por tanto, es una práctica social, una acción social, toda vez que la acción social, según afirma Mesa (1994) apoyado en Habermas “se refiere al mundo social, es decir, al mundo de las relaciones que se establece entre los hombres y que se concreta en las instituciones sociales” (p. 24).

Ahora bien, como acción social, la educación se formaliza en las instituciones educativas, las que, de acuerdo con el modelo de educación tradicional, configuran y esta-

blecen su accionar a través de estrategias pedagógicas y, por lo tanto, este modelo pedagógico desarrolla el quehacer educativo como acción estratégica que, según Habermas, es uno de los dos tipos de acción social. En efecto, “Habermas distingue entre dos tipos principales de acciones sociales -afirma Mesa-: la acción estratégica y la acción comunicativa” (Mesa, 1994, p. 24).

La acción estratégica es un caso muy particular de la acción social, porque si bien está orientada al ser humano éste es concebido como objeto del mundo natural, susceptible de ser planeado y manipulado, conducido, moldeado y “formado” dirá la educación; es decir, la acción estratégica es de carácter social pero que obra como acción instrumental, como efectivamente anota Mesa (1994):

La acción estratégica es un caso bien curioso de la acción social, pues aunque se orienta a los hombres los considera como objetos del mundo natural que es posible planear y manipular siguiendo un plan de acción trazado a la manera de la acción instrumental (p. 24).

Por lo tanto, al adoptar la acción estratégica como propia, la educación tradicional -tanto de la institución educativa como de la familia-, se torna instrumental, conductista, condicionante, impositiva y de dominación, por cuanto entre las características de la acción estratégica están: hacer que los miembros del grupo humano donde es aplicada cumplan un determinado papel asignado por la reglamen-

tación normativa, buscar el éxito de la actividad de las personas cuyo desempeño es programado y evaluado periódicamente y, sobre todo, porque organiza jerárquicamente los grupos humanos, las instituciones, en donde unos mandan y toman las decisiones y otros obedecen y las cumplen, o mejor aún tienen que cumplirlas.

Pero el ejercicio del poder en el proceso educativo no se queda solamente en identificar la conversión del estudiante en objeto, cosa, banco de datos, o instrumento, sino que al impedir que el estudiante manifieste su iniciativa personal, sus puntos de vista, sus controversias o su creatividad, la institución educativa y los docentes materializan un proceso de deshumanización o despersonalización del estudiante, toda vez que se desconoce su condición de persona humana al ser tomado como un objeto moldeable.

En este punto es preciso acotar que cosa muy diferente, totalmente distinta ocurre con el estudiante, y con el proceso de aprendizaje, cuando la educación se hace con criterios de acción comunicativa, la otra modalidad, según Habermas, de llevar a cabo la acción social fundada en el diálogo de los integrantes de un grupo social, sin imposiciones, y el proceso de aprendizaje es una acción social.

Se tiene entonces que cuando el aprendizaje se hace como proceso comunicativo, no se da imposición de saberes sino una interacción de sujetos que dialogan e intercambian ideas y opiniones, siendo el aprendi-

zaje un espacio abierto al estudiante para que él participe activamente. Es que la acción comunicativa se diferencia de la estratégica en que mientras ésta objetiza o cosifica a los individuos, la acción comunicativa reconoce a las personas dotadas de capacidad de decisión.

Acogiendo el concepto de acción comunicativa definido por Habermas y trasladado al ámbito educativo, Mesa (1994) establece que la educación no debe preocuparse por el éxito del estudiante ni por los resultados, sino por los procesos. De manera que la educación como acción comunicativa acentúa el proceso de formación en el diálogo y la comunicación y no en la información transmisora de instrucción ni en la asimilación exitosa de dicha instrucción por parte del estudiante. Al respecto Mesa (1994) afirma:

Una educación pensada y realizada desde la acción comunicativa considera que la educación es un proceso conjunto entre educadores y educandos donde tanto los unos como los otros son personas capaces de razonar y de llegar a un entendimiento en las situaciones de conflicto, y donde lo que se busca en último término no es el éxito sino la formación de personas capaces de razonar y de llegar a acuerdos con los demás. El énfasis se coloca en los procesos dialogales y comunicativos, no en la instrucción y la eficacia (p. 26).

Se sobreentiende que un proceso de aprendizaje en que el estudiante tiene una participación activa, en que él es protagonista de su aprendizaje, es mucho más eficaz que si

se le impone conocimientos como simple receptor.

Por las consideraciones anteriores, se infiere que el proceso educativo desarrollado como acción comunicativa contribuye al ejercicio democrático tanto en el proceso de aprendizaje, como fuera del aula, siendo los modernos paradigmas pedagógicos los que proponen dichos criterios democráticos y comunicativos, modelos pedagógicos contemporáneos como: Educación libertaria y feliz de Alexander Neill, educación no-directiva o autodirectiva de Carl Rogers, educación personalizada de Pierre Faure, aprendizaje significativo de Ausubel y Rogers, y el modelo constructivista de Piaget y Vygotsky, entre otros, los que sobre todo dan prelación al estudiante y toman el aprendizaje como un espacio donde el estudiante tiene oportunidad de explorarse a sí mismo y explotar sus capacidades, de descubrir su iniciativa personal y desarrollar la creatividad a favor personal y de los demás.

Porque es en la interacción personal que los individuos se reconocen a sí mismos y reconocen las aptitudes de los demás, y ahí es posible fortalecer la autonomía personal tanto moral como intelectual, posibilitándose alcanzar un desarrollo integral, porque la escuela, la institución educativa, el espacio académico no debe ser sólo paradigma de desarrollo cognoscitivo, sino de la totalidad de la persona; de ahí que, como afirma Neill, en su célebre obra: *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*, la escuela debe ser

espacio donde se forme y proyecte personas felices antes que individuos atiborrados de conocimientos, porque la finalidad de la educación en la comunidad de Summerhill (la escuela experimental de Neill) es educar para la felicidad, toda vez que la felicidad es el objetivo terminal de la vida, según afirma Neill (1983) en su obra *Summerhill*:

El fin de la educación, es en realidad el fin de la vida, es conducir al niño a hallar la felicidad, no sólo con el cerebro sino con toda la personalidad, trabajar con alegría y luchar por la felicidad (...). La felicidad es el estado en que se tiene el mínimo de represión. Pongo la felicidad ante todo porque pongo el desarrollo ante todo. Vale más ser libre y sentirse feliz que aprobar los exámenes finales (pp. 102-282).

Para lograr hacer con la educación personas felices y aptas para la convivencia, es preciso que el aprendizaje se dé en un ambiente de afectividad, eliminando el castigo, la represión y represión, es decir, el autoritarismo; porque la intolerancia, el mal genio, el odio sólo generan miedo y antipatía en el estudiante; en palabras de Neill (1975):

Lo único que puede prosperar en una atmósfera de miedo es odio (...). Se debe suprimir totalmente el castigo, porque el castigo es siempre un acto de odio, y el odio no puede generar sino odio. El camino adecuado es precisamente el contrario: en una escuela libre el factor amor es el único importante (pp. 37-63).

Por consiguiente, si se busca que el aprendizaje sea una experiencia agradable para el estudiante y que

despierte su interés, entonces debe tratar de ser desarrollado con criterios de comunicación, comprensión y acuerdos en un clima de relación democrática entre profesor y estudiantes. Es con afecto que se motiva al estudiante a comprometerse con el aprendizaje y a continuar su avance en las demás instancias académicas. Es que si el proceso de aprendizaje es un proceso desagradable, donde el estudiante no se siente incluido sino obligado a hacer muchas cosas que no tienen sentido para él, lo más seguro es que sienta apatía, desinterés y ninguna motivación hacia el aprendizaje y la educación académica.

4. Conclusiones

La metodología y los criterios pedagógicos que son empleados en la educación tradicional, se reducen a un proceso mecanicista, de memorización y de imposición, haciendo de los estudiantes, entes pasivos, que los deshumaniza y cosifica, reduciéndolos a receptores de información, sin posibilidad de participación activa y menos que desarrollen su autonomía e iniciativa personal.

La educación tradicional ha sido trabajada desde la perspectiva de repetición y mantenimiento de un *statu quo* lo cual ha posibilitado que los aprendices que fueron y son instruidos mediante este tipo de educación, repitieran y sostuvieran en su vida y en su quehacer diario las directrices y conocimientos emitidos por sus maestros.

Referencias Bibliográficas

- Comenius, J. (1657). *Didáctica Magna o Tratado de Arte Universal de Enseñar todo a todos*. Barcelona, España: Ediciones Akal S.A.
- Escobar, G. (1989). La calidad del hombre colombiano. *Revista de la Universidad de La Salle*, 17, 91-102.
- Fandiño, Gr. (2003). *Tendencias actuales en la educación*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: USTA.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar. Movimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- _____. (1995). *La verdad y las formas jurídicas* (5ta. Ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Harris, W. (1897). My pedagogical creed. *The school Journal*, 54 (26), 813-815.
- Hinestrosa, F. (1990). La calidad de la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*, 18.
- Mesa, J. (1994). La Educación: ¿Acción estratégica o comunicativa? En: *Cultura. Órgano informativo de CONACED*. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia.
- Neill, A. (1975). *Corazones no sólo cabezas en la escuela*. México: Mexican Units.
- _____. (1983). *Summerhill*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Orientaciones Metodológicas Generales. (s.f.). Recuperado el 5 de mayo de 2012 en <http://centros5.pntic.mec.es/ies.laguna.de.joatzel/pce-s09~1.htm#>
- Sánchez, M. (Recop.). (2000). *Consideraciones generales sobre metodología docente. Metodología de la enseñanza*. San Juan de Pasto, Colombia.

Sanz, J. (2005). *Educación y liberación en América Latina*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: USTA.

Snyders, G. (1974). *Historia de la pedagogía*. Barcelona, España: Oikos Tau.

El juego como generador de aprendizaje en preescolar*

Fecha de recepción:

20 de abril de 2013

Fecha de aceptación:

13 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:

López, E. & Delgado, A. (2013). El juego como generador de aprendizaje. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 203-218.

• Artículo de investigación e innovación.

*[☐]Candidata a Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano; Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Mariana; Docente Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: edithl74@gmail.com

** Candidato a Magíster en Pedagogía, Psicólogo, Universidad Mariana; Docente Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: adriands2010@hotmail.com

Edith Consuelo López Imbacuán*✉

Adrián Delgado Sotelo**

Resumen

El presente artículo aborda el juego como eje central, con el objetivo de dar a conocer su aporte e importancia como generador de aprendizaje, siendo una estrategia pedagógica fundamental y significativa dentro de la construcción de conocimientos de los niños y niñas en edad preescolar en Colombia. De esta manera, se toma algunas concepciones de juego, su importancia y características, teniendo en cuenta las teorías de Piaget, Vygotsky, Bruner, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, entre otros, y finalizando con el aporte del juego en la lengua oral y escrita.

A lo largo de esta revisión se plantea la importancia del juego como estrategia lúdica en la vida de los niños, permitiéndoles disfrutar de los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje; por medio del juego se reconoce en ellos grandes potencialidades, habilidades y destrezas, como también sus limitaciones, sus conocimientos previos, sus deseos por saber y aprender cada día algo nuevo; el juego es una estrategia pedagógico - didáctica que satisface sus intereses y necesidades en todos los procesos del desarrollo; y aunque muchos lo consideran una pérdida de tiempo, se puede afirmar sin temor a equivocarse que el juego es una actividad generadora de conocimientos, siempre y cuando su implementación sea adecuada.

Palabras clave: aprendizaje, juego, escritura, lectura oral.

Games as learning trigger in preschool education

Abstract

This article addresses the game as the central axis to explain its relevance as a learning trigger, being a fundamental and meaningful pedagogical strategy within the knowledge building for children in Colombian pre-schools. Inside the article there are some conceptions about game, its relevance and its main features bearing in mind theoretical constructs from Piaget, Vygotsky, Bruner, Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky, among others, as well as its contribution to the oral and written language.

The article also covers the following statements: -As a pedagogical strategy, game allows the enjoyment of the teaching and learning process in children. -Through game it is possible to recognize children's skills, abilities and strengths, as well as their limitations, their previous knowledge, their need for knowledge and learning something new every day. -Game is a pedagogical strategy that meets children's interests and needs in their developmental process, and although many people have reasons to doubt, it is possible to state that game, when successfully performed and implemented, is a whole knowledge experience.

Key words: learning, game, written, oral reading.

O jogo como um gerador de aprendizagem em educação pré-escolar

Resumo

Este artigo de revisão aborda o jogo como ponto central, a fim de divulgar a sua contribuição e importância como um gerador de aprendizagem, sendo uma estratégia pedagógica fundamental e significativa na construção do conhecimento das crianças em idade pré-escolar na Colômbia. Assim, são tomadas algumas concepções de jogo, a sua importância e características, tendo em conta as teorias de Piaget, Vygotsky, Bruner, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, entre outros, e terminando com o aporte do jogo na linguagem oral e escrita.

Ao longo desta revisão, são propostas as seguintes premissas: - A importância do brincar como estratégia lúdica na vida da criança que permite apreciar os diferentes processos de ensino aprendizagem. - Através do jogo são reconhecidos em eles grandes potenciais e habilidades, e também suas limitações, seus conhecimentos prévios, e seus desejos de conhecer e aprender algo novo todos os dias. -O jogo é uma estratégia pedagógica e didática que atenda às necessidades e interesses das crianças em todos os processos de desenvolvimento; e embora muitas pessoas considerem que esta é uma perda de tempo, podemos dizer sem equívoco que o jogo é uma atividade geradora de conhecimento, desde que a sua aplicação é adequada.

Palavras chave: aprender, brincar, a escrita, a leitura oral.

1. Introducción

El juego se puede definir desde muchos puntos de vista; en esta ocasión será abordado como una valiosa estrategia pedagógica y didáctica, para iniciar al niño y a la niña de edad preescolar en el proceso de construcción de conocimiento.

Mediante el juego se busca un pensamiento investigativo, constructivo e íntegro, no un pensamiento lineal y repetitivo, ni amoldar al estudiante de preescolar a metodologías reguladas; con el juego se busca acercar al niño y a la niña al conocimiento a través de sus propias experiencias, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, respetando su individualidad, autonomía, llevándolo a la observación, reflexión, acción y evaluación de sus vivencias, permitiéndole el reconocimiento y valoración de aptitudes y habilidades, además,

los comportamientos espontáneos de participación, interacción, creatividad y expresión que se manifiestan en el juego. En otras palabras, Delgado (2011), considera que “la infancia no es un simple paso a la edad adulta, sino que tiene valor por sí misma y es donde se encuentran las claves para convertirse en personas que vivan adecuadamente en el mundo del mañana”.

El mundo del niño y de la niña gira en torno al juego, siendo éste su razón de vida; por eso al ingresar al preescolar manifiestan un gran deseo por descubrir, y es así como empiezan a explorar todo lo que los rodea, por lo tanto, es de vital importancia la implementación de actividades que involucren el aspecto mencionado con la finalidad de generar aprendizajes significativos.

Díaz y Tron (2011) en su artículo “Los tipos de juegos que eligen los

niños de primaria superior”, citan a Vygotsky (1973), quien considera que el deseo de saber y de dominar los objetos de la realidad circundante, es lo que impulsa al juego de representación; hace hincapié que el juego es un factor central de aprendizaje y generador de la adaptación social. Es decir, el juego hace parte de las actividades diarias del niño y la niña, y ha sido tomado como elemento pedagógico, porque todo conocimiento que se adquiere será mucho más valioso si se hace a través del juego, ya que le proporciona alegría y le permite observar, inventar, crear, construir, explorar, despertar la imaginación, tener iniciativa y le ayuda en el proceso de socialización; es por eso que se debe aprovechar dicho momento para continuar llevando al niño y a la niña a vivenciar y disfrutar el verdadero sentido de la construcción de conocimientos.

Para el niño y la niña de preescolar el juego es el medio a través del cual el desarrollo intelectual se ve comprometido con las dimensiones cognitivas superiores como: la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la percepción, la atención, entre otras, que les permite aprender a comprender el mundo que los rodea.

En esa orden de ideas, Díaz y Flores (2011), argumentan que “con respecto al desarrollo socio-afectivo, el juego permite a los niños afirmarse, descubrirse, que es parte de la construcción de su personali-

dad” (p. 18). Y haciendo alusión a lo dicho, se puede afirmar que la vida afectiva del niño y la niña es un determinante para su desarrollo integral.

Definitivamente, el juego es contemplado como parte esencial de la interacción que conlleva a niveles complejos de aprendizajes; se afirma que es más que un significado, pues el juego va más allá de sus propios instintos, es decir, funciona como un sistema complejo y sinérgico, es un factor dinámico que aborda lo biológico, social y cultural, conllevando a deconstrucciones imaginarias de juego en cada sociedad.

2. Una mirada hacia las concepciones de juego

Es importante partir del concepto de juego, porque muchos autores manifiestan y coinciden en aportar definiciones que señalan la universalidad de esta estrategia; a continuación se postula algunas:

Tabla 1. *Definiciones del juego I.*

Definiciones del Juego (I)	
Russel, A. (1970)	El juego es una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma.
Bruner, J. (1986)	El juego ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de atreverse a pensar, a hablar y quizás incluso a ser él mismo.
Jacquín, Guy. (1958)	El juego es una actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escogida que cumplir o un obstáculo deliberadamente puesto que vencer.
Huizinga, J. (1972)	El juego en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo real.
Buhler, K.	Denominamos juego a una actividad dotada de placer funcional mantenida por él o en aras de él, independientemente de lo que haga, además, y de la relación de finalidad que tenga.
Spencer, H. (1938)	El juego es una actividad que realizan los seres vivos sin un fin aparentemente utilitario como un medio para eliminar su exceso de energía.
Elkonin, D. B. (1985)	Variedad de práctica social consistente en reproducir en acción, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito real.
Real Academia de la Lengua	La acción de jugar, pasatiempo o diversión.

Fuente: Gutiérrez (2004).

Las anteriores definiciones son asertivas y oportunas para el tema tratado, pero por muy complejas que sean, se necesita tomar características de cada una de ellas para definir completamente un concepto universal acerca del significado del juego; se toma como referencia estos autores por el hecho de que sus aportes son de gran ayuda en la búsqueda de entender el juego como estrategia pedagógica y como generador de aprendizajes.

3. El juego constructor de aprendizaje

Las experiencias de vida que tiene el niño durante sus etapas de desarrollo primarias son la base fundamental del aprendizaje en la adquisición de comportamientos adecuados en busca de un bien social; uno de los principios del desarrollo humano dice que el desarrollo temprano tiene más importancia que el ulterior, en consecuencia, el nivel preescolar es fundamental para que los niños y las niñas desarrollen todo su potencial mediante estrategias pedagógicas adecuadas.

Tradicionalmente la llegada de un niño y una niña de edad preescolar a la escuela representa para ellos nuevas experiencias, que conllevan a ampliar un mundo de conocimientos integradores, que se pueden desplegar mediante la curiosidad innata del infante; el sistema escolar puede representar el inicio hacia la curiosidad, imaginación y creatividad, o quedar limitada únicamente como un lugar de almacenamiento de conocimientos. Es

por esto que se sitúa al juego como una estrategia pedagógica, dándole un reconocimiento importante en el aprendizaje del niño y de la niña. Además, Torres (2002), expresa que: “La didáctica considera al juego como entretenimiento que propicia conocimiento, a la par que produce satisfacción y gracias a él, se puede disfrutar de un verdadero descanso después de una larga y dura jornada de trabajo” (p. 290).

Es así que muchos docentes del nivel preescolar implementan el juego dentro del aula pero no le dan el reconocimiento que se merece; sólo se realiza como una necesidad más del niño, y el docente simplemente lo ve como un espacio que le permite completar sus compromisos académicos, o en el peor de los casos, el docente implementa el juego sin objetivos claros o sin una finalidad; en este aspecto se sabe que el conocimiento o la base de éste se desaprovecha. Por lo consiguado anteriormente, se puede decir que el juego es una de las pocas estrategias pedagógicas que despiertan la motivación en el niño, independientemente de la actividad lúdica que se implemente.

Cabe resaltar que un buen docente de nivel preescolar, debe ser estratégico, generar aprendizajes significativos en los niños y niñas, y que reflexione de su quehacer pedagógico para lograr ambientes agradables y adecuados frente a las exigencias del niño del siglo XXI.

Es preciso describir la importancia del juego como modelo pedagógico,

ya que en su aplicación de aprendizaje se ha convertido en un saber interdisciplinario conllevando a la participación de procesos como la percepción, que acumula toda la información recibida por medio de los sentidos; si esta información es captada adecuadamente con unos objetivos claros, el niño buscará, mediante el juego, aprendizajes significativos; al respecto, Uribe (2009) afirma que “en el juego se develan acciones en las cuales se desarrollan objetos y sentidos relacionados con el aprendizaje, la educación, las costumbres, tradiciones, la imaginación, la fantasía, las comunicaciones, el desarrollo físico, los afectos y las emociones, entre otros” (p. 23), de igual manera, la atención como el siguiente proceso y ligado a la percepción; estos procesos de conocimiento se acentúan como posibilitadores que dan orden al pensamiento y orientación del aprendizaje lúdico. También, la memoria, el lenguaje, la inteligencia, entre otros procesos, hacen parte del conjunto de métodos donde el juego tiene una participación importante en cada uno de ellos.

Es así, como el niño al recibir las imágenes o sensaciones percibidas a través de los sentidos y resultantes de la gran variedad de estímulos provenientes del medio, transforma su pensamiento y lo organiza dándole sentido al aprendizaje.

En consecuencia, el aprendizaje se realiza como resultado de la interacción del estudiante y su medio ambiente, Monedero (2004), en su artículo “Juego y Educación Ciu-

dadana” cita a Piaget, quien habla acerca del desarrollo del niño en edad preescolar; ahí se enuncia que los niños y las niñas adquieren el lenguaje y aprenden que pueden manipular los símbolos que representan el ambiente; entonces, se puede decir que el juego simbólico se hace fundamental en el desarrollo, debido a que éste se realiza únicamente por placer; el niño no se adapta al mundo, sino que lo deforma en el marco mismo del juego en la imaginación conforme a sus deseos; en este momento, el docente entra a desempeñar un papel importante dentro del aprendizaje del niño, lo debe orientar a buscar pensamientos científicos de exploración, hipótesis y resultados de las mismas; en este instante el niño se encuentra motivado por el mismo mecanismo que posee el juego simbólico, que no es otro, que llevarlo a potencializar toda la imaginación inherente que posee.

Cuando se manifiesta que el juego es una conducta, cabe aclarar, que Piaget al respecto dice, que el niño puede manejar el mundo simbólico, imitando conductas que asumen los adultos, especialmente las personas allegadas al niño, como familiares o docentes. Pero todavía no están preparados para realizar operaciones mentales.

Es por ello, que Piaget (1975), denominó a este estadio la etapa pre operacional del pensamiento. En este sentido, el juego simbólico posee dos posibilidades de aprendizaje, comportamientos adecuados o inadecuados como nos lo muestra Bandura

citado por Palomero y Fernández (2001), en el artículo “La violencia escolar: un punto de vista global”; ahí se menciona un experimento sobre aprendizaje y agresión, en donde un grupo de niños en edad preescolar imitan a un adulto que golpea un muñeco de plástico; hace que esa conducta se transforme y los niños buscan nuevas formas de agresión; por ello, para que se produzca un aprendizaje significativo y adecuado, se debe contar con un alumno motivado en un juego colmado de valores.

Por otra parte, la falta de juegos, materiales y elementos estimulantes reduce la posibilidad de exploración y experimentación, atentando a la vez al proceso de aprendizaje, por lo cual el material implementado en una sala de preescolar corresponde a ser significativo y adecuado, así como también, los objetivos de aprendizaje deben ser claros y precisos.

4. Trascendencias del juego

Mientras que el valor del juego es aceptado por las instituciones educativas de preescolar, los padres de familia y docentes de los niños y niñas en esta etapa, tienden a trazar una línea artificial entre el trabajo y el juego. Es como si de repente a la edad de cinco a seis años el trabajo y el juego se hubiesen convertido en contrarios, como si uno fuese difícil y el otro fácil; como si uno fuese obligación y la otra diversión; o como si el trabajo valiera la pena mientras que el juego sería una pérdida de tiempo. En conclusión, el juego tiene una estrecha relación con el trabajo,

porque permite dinamizar los diferentes procesos de aprendizaje.

Por consiguiente, los modelos de enseñanza tradicional que exigen a los niños y a las niñas de esta edad que permanezcan pasivos físicamente durante clases prolongadas, requieren un control impuesto por el adulto. Aunque muchos niños y niñas aceptan las normas, la mayor parte de la energía de aprendizaje tal vez se invierta en el hecho de mantener una postura sedentaria, mientras que la lección del maestro es incomprendida o muy pronto olvidada. En realidad, las reiteradas peticiones para que los pequeños y pequeñas guarden orden y silencio, tienden a ser contrarias a la naturaleza sana, bulliosa y activa de los niños y niñas en esta edad de preescolar.

En este sentido, una de las capacidades que acostumbran a ignorar los adultos y que se aprende en el juego, es la expansión de la persistencia del niño y la niña. Observe a un niño mientras busca una pieza correcta de un rompecabezas, coge una marioneta o modela una jarra de arcilla. Nadie tiene porque recordarle que se esté quieto o preste atención. Aprendiendo a saltar una cuerda o a completar un cuadro, los niños y las niñas investigan su mente; cuerpo y alma están en juego en las tareas que eligen.

Es por eso que el juego para el niño y la niña de edad preescolar es un asunto serio; es como el trabajo para el adulto, ya que le permite descubrirse a sí mismo y a los demás;

aprenden a manejar las situaciones cotidianas de su vida y a resolver sus problemas y conflictos de adaptación, así como también luchan por sobrevivir y por ser ellos mismos. Además, como lo dice Monedero (2004):

El juego es un medio excelente para lograr que niños y adultos experimenten el respeto en todas sus manifestaciones, la igualdad, la equidad, la tolerancia, la libertad, la responsabilidad, la cooperación. La solidaridad, la amistad, el amor, y otro como la sinceridad, la honestidad... siempre y cuándo se sepa para qué se juega (p. 101).

El juego brinda al niño y a la niña el placer de los sentidos; al jugar saborea, toca, escucha, huele, mira, siente diversas texturas y temperaturas, experimentando el movimiento libre, los sonidos del mundo externo y aquellos que él emite.

Cuando el niño y la niña juegan, entran en un mundo de fantasía y ficción que les permiten ensayar y practicar un sinfín de habilidades y destrezas; así, Miras-Puente (2013) expresa que “se trata de un proceso individual, donde el niño adquiere total libertad para representar cualquier situación de ficción, decidir qué representa cada objeto, representar una personalidad elegida, etc.”. Asimismo, pueden interpretar y manejar situaciones nuevas que les permiten una adaptación más fácil a la realidad. Siempre que juegan papeles diferentes y, por medio de ellos, aprenden las costumbres sociales de su ambiente; con el juego el niño y la niña en su fantasía lle-

gan a ser el hombre fuerte, el personaje que puede volar, aquel que se enfrenta a serios peligros y sale triunfante; en la palabra ensayan conductas que les ofrecen la seguridad que necesitan para enfrentarse; igualmente, cuando juegan al doctor, este rol se constituye en un medio de conocimiento del cuerpo humano, a la vez que reduce el miedo que el médico puede representar para ellos.

Los adultos con los deseos de “educar”, muchas veces reprimen los juegos infantiles por considerarlos molestos o por no querer acompañar a los niños y a las niñas en este proceso tan importante para su desarrollo; prefieren ofrecerles los medios que son mucho más cómodos, como la televisión, para tenerlos toda la tarde sentados, juguetes que los mantengan “tranquilos” y tratan de evitar los juegos ruidosos o con mucho movimiento.

5. Particularidades del juego infantil

Se puede asegurar que la actividad fundamental del niño y la niña es el juego; es imprescindible para un desarrollo adecuado, por lo que debe disponer de tiempo y espacio suficiente para la misma, según su edad y necesidades.

La actividad lúdica en el periodo de la infancia tiene un fin en sí misma. El niño y la niña juegan por el placer de hacerlo; no buscan otro objetivo -es una actividad gratuita-.

Moreno y Rodríguez (s.f.), en su artículo: El aprendizaje por el juego

motriz en la etapa infantil citan a Garaigordobil (1992), quien presenta algunas de las características generales del juego infantil:

a) Actividad fuente de placer: es divertido y generalmente suscita excitación y hace aparecer signos de alegría y hasta carcajadas.

b) Experiencia que proporciona libertad y arbitrariedad, pues la característica principal del juego es que se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección (Amonachvilli, 1986).

c) La ficción es su elemento constitutivo: se puede afirmar que jugar es hacer el “como sí” de la realidad, teniendo al mismo tiempo conciencia de esa ficción. Por ello, cualquier cosa puede ser convertida en un juego y cuanto más pequeño es el niño o la niña, mayor es su tendencia a convertir cada actividad en juego, pero lo que caracteriza el juego no es la actividad en sí misma, sino la actitud del sujeto frente a esa actividad.

d) Actividad que implica acción y participación, pues jugar es hacer, y siempre implica participación activa del jugador y de la jugadora, movilizándose a la acción.

e) Actividad seria: el juego es tomado por el niño y la niña con gran seriedad, porque en ellos, el juego es el equivalente al trabajo del adulto, ya que en él afirma su personalidad, y por sus aciertos se crece lo mismo que el adulto lo hace a través de su trabajo. Pero si la seriedad del trabajo del adulto tiene su origen en sus resultados, la seriedad del

juego infantil tiene su origen en afirmar su ser, proclamar su autonomía y su poder (Chateau, 1973).

f) Puede implicar un gran esfuerzo; en ocasiones el juego puede llevar a provocar que se emplee cantidades de energía superiores a las requeridas para una tarea obligatoria.

g) Elemento de expresión y descubrimiento de sí mismo y del mundo: el niño y la niña a través del juego expresan su personalidad integral, su sí mismo.

h) Interacción y comunicación: el juego promueve la relación y comunicación con los “otros”, empujando al niño y la niña a buscar frecuentemente compañeros, pero también, el juego en solitario es comunicativo, y es un diálogo que el niño y la niña establecen consigo mismo y con su entorno.

i) Espacio de experiencia peculiar: el juego, como indica Elkonin (1985), es una reconstrucción sin fines utilitarios de la realidad hecha por el niño y la niña en la que plasman papeles de los adultos y las relaciones que observan entre ellos; en este sentido, el niño y la niña observan e imitan reproduce en sus juegos la realidad social que les circunda.

En consecuencia con lo anterior, el juego no es la simple suma de sus características, sino que es visto como un todo en la vida del niño y la niña; de ahí radica su valiosa importancia en la construcción de conocimientos.

6. El juego en la lectura oral y la escritura

Hernández (1999, citado por Maldonado et al., 2009), afirma que la lectura, junto con la escritura, la expresión oral y el pensamiento lógico matemático, se reconocen como habilidades que informan, comunican y abstraen los fenómenos de la existencia humana y del mundo, y desde las cuales se genera la posibilidad de conocimiento para explicar, reconstruir o transformar la realidad en cualquier campo; se destaca elementos que intervienen y que son el punto de partida conceptual que permiten evidenciar la importancia del juego en este desarrollo.

El lenguaje es entendido como la capacidad que tiene el hombre de comunicarse y entenderse con los demás. Como formas manifiestas de este elemento encontramos: la lengua oral, definida como la facultad que tienen los seres humanos de expresarse con la palabra.

La escritura es el medio que utiliza rasgos gráficos definidos y significativos para expresar deseos; además, se establecen actos comunicativos y todo lo que los seres humanos deseen registrar por medio de la escritura.

Además, Tolchinsky (2006, citado por Benítez, 2011), plantea que el aprendizaje de la escritura de los niños pequeños se desarrolla a través de tres aspectos: a) la escritura como sistema notacional, o camino hacia la comprensión del principio alfabético; b) la escritura como modo de produc-

ción, u organización que se le da a las ideas al producir un texto y c) la escritura como estilo discursivo, o noción acerca de los géneros presentes en diferentes tipos de textos.

Por lo anterior, se evidencia que el desarrollo de la lengua oral y escrita debe ser más agradable y vivencial, y que satisfaga las expectativas que tienen los niños en su edad preescolar, ya que el juego presenta dos componentes muy importantes: uno de entretenimiento y otro pedagógico. Cuando ellos y ellas juegan, se divierten y aprenden, aunque no busquen ninguna de estas dos cosas. Muchas veces el adulto considera que el juego es inoficioso y que no se aprende nada; por ello programa actividades lúdicas como el recreo y otras actividades pedagógicas, considerando al juego como una actividad no productiva de aprendizajes. Piaget (1982) por su parte, manifiesta que el juego de interrelación, es decir, cuando el niño y la niña se relacionan con sus compañeros, les permite establecer sus propias reglas, creando autonomía, independencia, libertad, respeto por la opinión del otro, haciendo del aprendizaje algo social, tal como lo plantea Vygotsky (citado por González-Moreno, Solovieva, y Quintanar-Rojas, 2009), en su artículo titulado: “La actividad de juego temático de roles en la formación de pensamiento reflexivo en preescolares”, en donde se puede deducir que el juego ofrece múltiples ocasiones de aprendizaje, ya que brinda la posibilidad de poner en marcha nuevas habilidades y desarrollar otras ya aprendidas.

Los anteriores planteamientos dan los elementos necesarios para abordar el juego dentro del desarrollo de la lengua oral y escrita, haciendo de estos procesos, un aprendizaje significativo para el niño y la niña y no tan traumático, como sucede en la escuela tradicional.

Es así como, los jardines infantiles adquieren un papel muy importante en el desarrollo de la lengua oral y escrita convencional, es decir, cuando el niño y la niña, en el manejo de vocales y consonantes a través de combinaciones, va obteniendo palabras, frases que poco a poco lo llevan a pequeños escritos, legibles e interpretativos para el adulto.

Ésta es una tarea pedagógica de suma responsabilidad para los docentes que tienen la labor de iniciar al niño y a la niña en los procesos lectoescritores, en la cual es necesaria la permanente y constante colaboración tanto de la familia, como de las diferentes instituciones educativas y sus docentes, quienes están a la vanguardia de las innovaciones y cambios que se produce tanto a nivel del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como de las diferentes pedagogías que gobiernan cada institución. Sólo así se permitirá que los niños y las niñas logren mejores resultados en este proceso y, de igual manera, se alcance nuevas alternativas de enseñanza para los docentes, puesto que con iniciativa, imaginación y creatividad se puede cristalizar la construcción de propuestas pedagógicas que permitan un óptimo desempeño.

Además, el nivel preescolar debe tener muy claro que el niño y la niña que asisten a estas instituciones, no sólo están interesados en el lenguaje escrito, sino que en su continuo contacto con las experiencias, puedan construir su propio sistema de lectura y escritura; por lo tanto, se debe velar por encontrar un espacio favorable hacia el desarrollo de su autonomía y de múltiples situaciones pedagógicas que promuevan la comunicación en las formas verbales y no verbales, donde el niño y la niña funcionen como emisores y receptores activos de las diversas formas de expresión de sus compañeros, un lugar de encuentro con el texto escrito, tanto para producirlo y leerlo ellos mismos, como para observar la producción y lectura de sus compañeros; por lo tanto, es necesario promover avances conceptuales con respecto a la lengua oral y escrita.

Sin embargo, esto implica conocer cuál es el camino que recorren los niños y las niñas en el plano cognoscitivo, en la adquisición de la lengua oral y escrita, situación que ha sido descrita y analizada por Ferrero y Teberosky (1979), al igual que Lenner y Goodman (2000), quienes en sus investigaciones evidencian que el niño y la niña inician su proceso y manejo de la lengua oral y escrita mucho antes de que el adulto se dé cuenta.

Para promover la lengua oral y escrita en los niños y niñas de preescolar, se debe partir del concepto pedagógico de que ellos construyen significados y que el docente es el facilitador que

les proporciona todos los estímulos que ayudan a favorecer este proceso; de igual manera, que aumente progresivamente la capacidad de reconstruir conocimientos con autonomía y bajo su propio control, de tal forma, que el niño y la niña aprendan a leer y escribir comprensivamente, para lo cual, es necesario buscar estrategias pedagógicas didácticas que, como el juego, dinamicen, ayuden y favorezcan el desarrollo de estos procesos.

También se puede afirmar que a través de la experiencia pedagógica se ve la necesidad de iniciar al niño y a la niña en ciertas funciones básicas, que les permiten abordar el proceso de lengua oral y escrita sin dificultades y desde una perspectiva lúdica.

El docente del nivel preescolar debe contribuir con aportes significativos que les permitan tomar el proceso de la lengua oral y escrita sin dificultades mediante una preparación previa, propuesta que parte de su experiencia docente, porque se ha comprendido que este proceso es un patrimonio de la sociedad, creado para satisfacer necesidades individuales y colectivas, por ende, se hace indispensable ayudar a construirlo.

Por lo tanto, la lengua oral y escrita está condicionada por el desarrollo del lenguaje, razón por la que el nivel preescolar debe ofrecer al niño y a la niña diversas situaciones donde se promueva el diálogo, las narraciones, la conversación libre, la interpretación de imágenes, rondas, rimas, cantos, poemas y juegos,

siendo ésta, la estrategia fundamental de aprendizaje; incluso, aprovechando los momentos precisos para trabajar el aspecto sonoro del lenguaje para que el niño y la niña puedan apreciar la diferenciación que existe entre los fonemas, logro fundamental en el proceso del desarrollo de la lengua oral y escrita.

En el nivel de preescolar el niño y la niña están en el periodo de descubrimiento del lenguaje convencional y dispuestos al aprendizaje de la comunicación lingüística, por tal razón, es un deber del padre de familia y de los maestros, proporcionarles vivencias estimulantes que los encaminen a mejorar y enriquecer su lenguaje; así, en la edad preescolar se desempeñará un papel compensatorio entre las adquisiciones lingüísticas de la institución educativa y del hogar.

A través de los estudios realizados por Tolchinsky (2008), queda demostrado que cuando se organiza los rincones de juego dentro del aula, éstos permiten a los niños y niñas hablar en monólogos mientras juegan y en actividades colectivas en diálogos, haciendo uso de sus propios códigos y convenciones. Aquí nacen los intercambios verbales, pero el verdadero diálogo se muestra pausadamente porque en un principio ellos y ellas no tienen en cuenta a otros, no escuchan su respuesta, no les dejan tiempo de responder, pero la presencia del otro es indispensable.

Se debe proporcionar al niño y a la niña los recursos bibliográficos, organizando la biblioteca dentro del salón, en donde no sólo debe haber

cuentos sino también revistas, libros, recetas, directorios, etc., para que entren en contacto con diferentes clases de material escrito, permitiéndoles comprender la función social del lenguaje.

En principio la palabra se fija al objeto para luego desprenderse poco a poco de él. Cuando el niño y la niña utilizan la palabra fuera de la presencia del objeto en situaciones y contextos diferentes, van entre tanto a la esfera conceptual; y a través de la acción toman conciencia de las restricciones que existen entre los objetos y los expresan por medio del lenguaje.

7. Experiencia significativa del juego

Si como docentes de preescolar nos preguntan ¿cuál es el principal posibilitador de aprendizaje en la primera infancia?, sin dudarlo se respondería que el juego, entendido como el impulso, el motor, la actividad innata que todos tenemos y que moviliza a crear, a fantasear e imaginar mundos posibles de sueños y utopías.

En la educación inicial el juego es fundamental, ya que permite a los niños, niñas y docente acceder al conocimiento de manera significativa. Por lo tanto, se debe hacer de la lúdica, la puerta que abre al conocimiento del mundo que lo rodea y el mejor medio para desarrollar el pensamiento creativo.

El juego es además, el puente que los lleva a relacionarse con los otros. Las rondas y juegos infantiles

no sólo dan alegría sino que fortalecen destrezas, habilidades, valores y actitudes necesarias para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Es así como al cantar, reír, divertirse en las rondas y juegos, los niños y las niñas expresan de modo espontáneo sus emociones, vivencias, sentimientos e ideas, a la vez que se familiarizan con los juegos tradicionales de su cultura.

Por lo tanto, el docente de preescolar que juega con sus alumnos fortalece la relación con ellos, los conoce de mejor manera y tiene a su favor, su confianza y amor.

Teniendo en cuenta que el juego es para el niño y la niña como el trabajo para los adultos, cabe resaltar la importancia de éste en la vida actual, donde predominan contenidos curriculares que las escuelas deben cumplir, y con éstos, las tareas interminables y totalmente descontextualizadas que los pequeños deben realizar, y que día a día los alejan de experiencias lúdicas esenciales en su sano desarrollo.

Para Malaguzzi, (2001 citado por Osoro & González, 2008) los niños “son personas competentes porque son capaces de enseñarnos lo que necesitamos aprender, porque nos dan las claves que nos permiten recuperar nuestra competencia perdida y nos ayudan a descartar aquellos modelos educativos que no son útiles sino que son autodestructivos”.

Basta poner en práctica lo que Malaguzzi denomina una “escucha vi-

sible”. Escuchar significa adquirir el compromiso ético de llevar a cabo las ideas culturales de la infancia sin traicionar su imaginario, sus formas de ver, amar, experimentar y sentir.

Cuando Andrea de 6 años dice: “Es difícil de explicar pero yo creo que jugar es hacer lo que tu corazón te dice”, está reclamando emocionalmente su derecho al juego, que no puede ser usurpado por programaciones, competencias, actividades, objetivos o contenidos curriculares, que Malaguzzi rechaza, por su prepotencia cultural frente a la originalidad del palpar infantil. Son niños y niñas que toman la responsabilidad de sus iniciativas para proceder. Iniciativas que deben ser reconocidas como el camino poético que habitan y por el que transitan vitalmente, aunque no sea ni el esperado ni el pretendido como desarrollo o aprendizaje para siempre; ¡un futuro tan improbable como indomable!

8. Conclusiones

El juego es una alternativa de trabajo en la construcción de conocimientos del nivel preescolar que permite reconocer en los niños grandes potencialidades, habilidades y destrezas, como también sus limitaciones, sus conocimientos previos, sus deseos por saber y aprender.

El juego es una estrategia pedagógica y didáctica que satisface intereses y necesidades en el proceso de desarrollo integral del niño. Por lo tanto, las instituciones educativas y los docentes deben estar convencidos que existen diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje en

el nivel preescolar que pueden ser implementadas para fortalecer un adecuado desarrollo integral.

Es importante implementar el juego como generador de aprendizaje en los procesos de intervención de la lengua oral y escrita, para generar experiencias significativas y de goce hacia ellas.

Para finalizar, se puede decir que el juego permite desarrollar valores y habilidades que desembocan en un mayor aprendizaje y comprensión de conceptos, que van a complementar el desarrollo intelectual, emocional y social del niño.

Referencias Bibliográficas

- Benítez, L. (2011). Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: Una perspectiva de desarrollo. Tesis de grado presentada para optar al título de Magíster en Educación Línea Comunicación y Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C., Colombia.
- Delgado, M. (2011). Aprendiendo con el juego con mi aula de educación infantil. *Pedagogía Magna*, (11), 373-381.
- Díaz, M. & Tron, R. (2011). Los tipos de juegos que eligen los niños de primaria superior. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4). Recuperado el 20 de febrero de 2013, de www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Díaz, M. & Flórez, L. (2011). Los juegos y contextos importantes en el aprendizaje de los niños escolares. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3), 13-26. Recuperado el 20 de febrero de 2013 de www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, España, Argentina, Colombia: Siglo Veintiuno Editores.
- González-Moreno, C., Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 173-190.
- Gutiérrez, M. (2004). *La Bondad del Juego, pero... Escuela Abierta* (7ma. Ed.). Madrid, España: INEF.
- Lenner, D. & Goodman, Y. (2000). *Desarrollo de la Lengua Oral y Escrita en preescolar*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Miras, T. (2013). El juego simbólico en el aprendizaje infantil. Trabajo de grado para optar el título de Maestro en Educación Infantil. Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja.
- Monedero, J. (2004). Juego y educación ciudadana. *Revista prospectiva*, (9), 95-102.
- Moreno, J. & Rodríguez, P. (s.f.). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil. En: *Aprendizaje Deportivo* (pp. 69-103). Recuperado el 25 de febrero de 2013, de <http://www.um.es/univefd/juegoinf.pdf>
- Osoro, J. & González, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana*, (47), 15-31.
- Palomero, E. & Fernández, R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 19-38. Recuperado el 3 de febrero de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27404103.pdf>
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Seix Barral Editorial.
- _____. (1982). *Juego y Desarrollo*. México D.F.: Grijalbo Editorial.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*. (46), 37-54.
- Torres, C. (2002). El juego una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289-296.
- Uribe, I. (2009). El juego: sentidos y significados en la educación física. En: B. Chaverra (Coord.), *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 23-34). Medellín, Colombia: Funámbulos Editores.

Índice acumulativo por autores *Revista Criterios*

Volumen 1 No. 1, enero – diciembre de 1993

a

Volumen 20 No. 1, enero - diciembre de 2013

A

- Acosta Polo**, Amparo. Evolución del trabajo de parto y parto en embarazadas que han realizado el método psicoprofiláctico, atendidas en el I.S.S. y Hospital Departamental de la Ciudad de Pasto. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 127-132.
- Acosta**, William. Defectos de refracción y su influencia en el rendimiento académico del escolar. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 98-103.
- Agreda Montenegro**, Esperanza. Los principios pedagógicos del quehacer del maestro en el departamento de Nariño. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 19-25.
- _____. 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.
- Álava**, Ángela María. Efectos de la danza y la expresión corporal en gerontes pacientes mentales. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 76-79.
- Anónimo**. Manifestaciones de religiosidad popular en torno al Santo sepulcro en la catedral de Pasto, el viernes santo. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 27-36.
- _____. La investigación en la Facultad de Trabajo y Bienestar social. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 118-132.
- Arango**, Pablo R. La farsa de las Publicaciones Universitarias. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 75-85.
- Arantes**, Luciano José. Evaluación de superficies fabricadas por diferentes fluidos dieléctricos en el proceso de fabricación por descargas eléctricas. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 123-132.
- Arboleda Rivadeneira**, Francisca. Comportamientos nutricionales relacionados con el consumo de alimentos de los habitantes del área urbana y rural del municipio de Pasto 2002 – 2003. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 71-75.
- Arcila Morales**, Aura María. Trabajo Hipoterapéutico con población de niños en situación de desplazamiento. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 65-78.
- Arcos Villota**, Juan Pablo. El cuidado de sí: acontecimiento ético – estético en Séneca y Michel Foucault. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 139-159
- Argoty Chamorro**, Jenny. Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes matriculados en la Universidad Mariana en el periodo A del año 2004. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 69-103.
- Argoty H.**, Luís Gerardo. Integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza de la educación básica y media en las Instituciones Educativas de la ciudad de Pasto. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 91-109.
- Argoty**, Santiago Fernando. El rol de la motivación en la enseñanza del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 95-99.
- Arias Arciniegas**, Enrique. Estudio sobre la posibilidad de sustituir el bagazo de caña panelera, como combustible principal, por otras tecnologías más limpias. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 29-34.

____. Mejoramiento de la clarificación en la industria panelera con técnicas que permitan su sostenibilidad ambiental. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 39-50.

Arias Arciniegas, Luz Marina. El rol de la motivación en la enseñanza del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 95-99.

Arturo D'vries, María Elena. Conocimiento y actitudes del estudiante adolescente frente al VIH/SIDA. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 121-126.

Astorquiza Ordoñez, María Anervey. Cómo realizar la caracterización del sujeto. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 4-25.

____. Arboleda, con una mirada de cambio hacia el futuro. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 3-49.

B

Bacca, Jaime Mauricio. Análisis y medición de la energía GAP de un semiconductor extrínseco de germanio. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 57-62.

____. Elaboración de un software para la clasificación de eventos sísmicos. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 19-24.

Bacci Da Silva, Marcio. Evaluación de superficies fabricadas por diferentes fluidos dieléctricos en el proceso de fabricación por descargas eléctricas. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 123-132.

Báez Meza, Marcelo. Entrevista a Peter Greenaway, el pintor cineasta. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 85-94.

Barahona, Rolando. Sistema portátil de monitoreo y análisis de factores ambientales del municipio de Pasto. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 25-28.

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, 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.

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.
- Betancourth Naranjo,** Cindy Vanessa. La práctica docente y la realidad en el aula. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 101-118.
- Bolaños Pasos,** Yanitza Hermencia. La investigación y el periodismo científico en Colombia. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 23-28.
- Bolaños Martínez,** Arturo. Rigor y dedicación narrativa en una carroza de palabras con Evelio Rosero. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 59-80.
- Bravo Imbachí,** Oscar Eduardo. Prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 43-48.
- Bravo,** Nancy. Una mirada hacia el universo. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 63-69.
- Bravo Ordóñez,** Flor Ángela. Mejorar la comunicación: una estrategia para lograr la integración comunitaria en el barrio Santander Alto, del municipio de la Cruz (Nariño). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 52-107.
- Bravo Ordóñez,** Socorro. Mejorar la comunicación: una estrategia para lograr la integración comunitaria en el barrio Santander Alto, del municipio de la Cruz (Nariño). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 52-107.
- Bravo Ordóñez,** Stella. Mejorar la comunicación: una estrategia para lograr la integración comunitaria en el barrio Santander Alto, del municipio de la Cruz (Nariño). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 52-107.
- Bucheli,** María del socorro. Reflexiones sobre el patrimonio cultural y la contabilidad. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 5-25.
- Buchely R.,** Mónica. Educación sexual desde la participación de los jóvenes. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 117-121.
- Bullard G.,** Alfredo. La parábola del buen samaritano. Apuntes sobre la lesión en el derecho de contratos. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 87-106.
- _____. Cuando las cosas hablan: “*El Res Ipsa Loquitur*” y la carga de la prueba en la responsabilidad civil. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 119-152.
- Burbano,** Nelly. Elaboración de sombreros de paja toquilla en Sandoná, Nariño. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 83-91.
- Burbano Pabón,** Edgar. La investigación – intervención, un paradigma emergente. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 111-117.
- Burgos Vallejo,** María Victoria. Histoepidemiología no experimental de casos y controles sobre cáncer cérvico uterino. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 80-87.

C

- Cabrera G.,** Martha C. Atención domiciliaria con actuación independiente de enfermería y participación familiar. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 140-147.
- Cadavid,** Iván. El orden social. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 37-42.
- Caicedo 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, camaronera 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.
- Celín Ortega, Dilma Amparo.** Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias: Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 55–76.
- _____. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones, y Testigo de Jehová (continuación). Vol. 3. No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 16–31.
- Centro de Investigaciones.** Universidad Mariana siglo XXI. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 12–20.
- _____. A nuestros autores y colaboradores. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 89–90.
- _____. A nuestros autores y colaboradores. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 112–113.
- Chamorro, Alba.** Promoción y prevención en salud desde los afiliados al régimen contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto 2004–2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13–21.
- Chamorro Enríquez, Jorge Andrés.** Robot asistente semiautomático para el control de iluminación, video, insuflación y movimiento tridimensional en una cirugía laparoscópica controlado por voz. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 69–80.
- Chavaría Lagos, Angélica.** Conflictos socio ambientales como oportunidad de cambio para los territorios. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 25–31.
- Chávez, Álvaro.** Efectos de la danza y la expresión corporal en gerontes pacientes mentales. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 76–79.
- Chaves bustos, J. Mauricio.** Biografía de un nariñense de letras, Florentino Bustos Estupiñán (1893–1971). No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 103–123.
- Chaves de Moncayo, Emilce.** Mejorar la comunicación: una estrategia para lograr la integración comunitaria en el barrio Santander Alto, del municipio de la Cruz (Nariño). No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 52–107.
- Chaves López, Ana Cristina.** El drama como apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 107–110.
- _____. (Original version, Marcelo Báez Meza, Review and adjustment, Ana Chávez López) Interview with Peter Greenaway, the filmmaker and multimedia-artist. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 95–104.

- ____. (*Version originale*, Marcelo Báez Meza, *version française*, Ana Chávez López) *Interview avec Peter Greenaway, le réalisateur de film et multimedia-artist*. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 105-114.
- ____. (*Version Originale*, Theodoro Elssaca Aboid, *Version française*, Ana Chávez López) *Nicanor Parra et l'Objet Trouvé*. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 149-158.
- Chaves Tutistar**, Luz Marina. Fortalezas y dificultades socioculturales a la hora de aprender inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 101-105.
- Checa**, Juan Carlos. Potenciación de las habilidades del cerebro triádico con apoyo de software educativo. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 49-54.
- ____. Caracterización de materiales educativos computarizados. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 55-59.
- Clavijo**, Francisco. A propósito de la acreditación en Educación Superior. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 87-102.
- Comité Editorial**. Editorial. El sofisma de las tres patas. Apología de una universidad sin clases. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 6-11.
- ____. Guía para la elaboración de proyectos de investigación. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 104-133.
- ____. Editorial. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 1.
- ____. Editorial. Universidad y desarrollo. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 1-2.
- ____. Presentación. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); s.p.
- ____. A nuestros colaboradores a nivel local, nacional e internacional. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 157.
- ____. Presentación. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); s.p.
- ____. Presentación. No. 11, 12; (Jul. – Dic., 2000, Ene. – Jun., 2001) p. 2.
- ____. Presentación. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 2-3.
- ____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 129-132.
- ____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 105-108.
- ____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 87-90.
- ____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 165-168.
- ____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 127-131.
- ____. Guía para la publicación de materiales en la revista Criterios. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 111-115.
- Coral Cabrera**, Carlos Alberto. Herencia de los Contadores Públicos UNIMAR. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 23-26.
- Córdoba**, Zoila. Estudio sobre la posibilidad de sustituir el bagazo de caña panelera como combustible principal, por otras tecnologías más limpias. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 29-34.
- Corponariño (Corporación Autónoma Regional de Nariño)**. Gestión integral del recurso hídrico en el departamento de Nariño. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 27-68.
- Cuastumal Puerres**, Gloria Stella. Las concepciones de evaluación determinan la práctica evaluativa en el aula. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 47-69.

D

- Delgado Bravo**, Adriana Isabel. Prevalencia de Teniasis, Cisticercosis y factores de riesgo asociados, en personas de 20 a 44 años de edad en el departamento de Nariño, 2005. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 23-52.

- ____. Prevalencia de Teniasis, Cisticercosis y factores de riesgo asociados, en personas de 20 a 44 años de edad en el departamento de Nariño, 2005. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 75-104.
- Delgado Ordóñez, Vicente.** Influencia de los medios de comunicación social en la juventud. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 85-89.
- Delgado Sotelo, Adrián.** El juego como generador de aprendizaje en preescolar. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 203-218.
- Díaz Calderón, Yurany Patricia.** Conocimientos y práctica del lavado de manos del personal de salud que labora en una institución hospitalaria de tercer nivel del suroccidente colombiano. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 27-34.
- Díaz Ibarra, 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.
- Dorado Goyes, Jorge Arturo.** Factores socioeconómicos que limitan o favorecen el desarrollo empresarial en el municipio de Pasto. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 153-168.
- ## E
- Elssaca Aboid, Theodoro.** Nicanor Parra y el *Objet Trouvé*. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 125-134.
- Enríquez, Servio Antonio.** Factores socioeconómicos que limitan o favorecen el desarrollo empresarial en el municipio de Pasto. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 153-168.
- Enríquez Villota, María Fernanda.** Identificación de estrategias de afrontamiento en un grupo de pacientes con cáncer de seno que recibe tratamiento en el Instituto Cancerológico de Nariño. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 5-24.
- Eraso, Carol.** Elaboración de sombreros de paja toquilla en Sandoná, Nariño. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 83-91.
- Eraso, Olger Ferley.** Prototipo de un sistema de control de los factores físico-químicos presentes en el cultivo de camarón, camaronera Amparito, municipio de Tumaco (Nariño). No. 10 (Ene. – Jun., 2000); pp. 29-37.
- Eraso Belalcázar, Mario.** Huellas de una obsesión: Roberto Juarroz y las ideas de vanguardia. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 56-73.
- Eraso Melo, Nancy Del Socorro.** Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 161-185.
- Erazo Martínez, Myriam Piedad.** Prevalencia de teniasis, cisticercosis y factores de riesgo asociados, en personas de 20 a 44 años de edad en el departamento de Nariño, 2005. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 23-52.
- España, Mónica.** Promoción y prevención en salud desde los afiliados al régimen contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto 2004-2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13-21.
- Estudiantes de quinto semestre de Ingeniería Sanitaria y Ambiental de la Universidad Mariana.** Reflexión sobre una experiencia de aprendizaje. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 83-88.
- Estudiantes de octavo semestre de Enfermería de la Universidad Mariana.** Diagnóstico comunitario sobre las condiciones de salud en la Vereda de San Juan de Anganoy municipio de Pasto. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 3-19.
- Estupiñán Quiñones, Norman.** Qué tal si la Universidad evaluara. Vol. 1 No. 1 (Ene.-Dic., 1993); pp. 21-26.
- Equipo Ciumar.** Presentación. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); p. 5.

F

Facultad de Ciencias Contables. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado 1994. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 133-138.

____. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 104-106.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 100-102.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 146.

Facultad de Ciencias de la Salud. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado 1994. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 141-145.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 104-105.

____. Investigaciones como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 107-108.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 146.

Facultad de Educación a Distancia. ¿Es posible hacer “investigación desde el aula”? Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 17-37.

____. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado 1994. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 114-119.

____. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 92-104.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 96-100.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 132-146.

Facultad de Trabajo Social. Notas estudiantiles de asesorías sociales. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 154.

Facultad de Trabajo y Bienestar Social. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado 1994. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 138-142.

____. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 107.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 102-104.

Facultad de Pedagogía y Ciencia: Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado 1994. Vol. 2 No. 1 (Ene. – Dic., 1995); pp. 145-149.

____. Investigaciones como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 108-111.

____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 106-108.

Fajardo, Jairo Iván. El drama como apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 107-110.

Fajardo, Magally. Elaboración de sombreros de paja toquilla en Sandoná, Nariño. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 83-91.

G

Galindo González, Diego Fernando. Determinación de la constante de desoxigenación por demanda béntica en el Río Pasto. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 59 – 73.

Gálvez de Aguilera, Beatriz. Acerca de la investigación contable. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 90-92.

García Castaño, José Roberto. La promoción del hombre, un supuesto básico en el trabajo con comunidades. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 58-70.

- ____. La mujer en la publicidad: consumismo y despersonalización (Apuntes para la reflexión). Vol. 1 No. 2 (Ene. - Dic., 1994); pp. 70-98.
- ____. Principios de proyección social de las Universidades del Sur Occidente: Una propuesta para la educación superior en Colombia. Vol. 2 No. 1 (Ene. - Dic., 1995); pp. 23-54.
- ____. Proceso operativo para la realización del trabajo de investigación con enfoque participativo, en la Facultad de Educación a 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 Duque, Patricia.** El papel del agente externo frente a los procesos de modernización y apertura en el sector salud. Vol. 1 No. 1 (Ene. - Dic., 1993); pp. 71-75.
- Gómez, Elidier.** La gramática socio natural del delta del Patía, entre la incertidumbre y la complejidad. No. 11, 12 (Jul. - Dic., 2000, Ene. - Jun., 2001); pp. 3-22.
- Gordon Enríquez, Martha F.** Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias: Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. Vol. 3 No. 1 (Ene. - Jun., 1996); pp. 55-76.
- ____. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones, y Testigo de Jehová (continuación). Vol. 3. No. 2 (Jul. - Dic., 1996); pp. 16-31.
- Goyes Narváez, Julio César.** Audiovisualidad y cultura popular. La oralidad reimaginada. No. 28 (Ene. - Dic., 2012); pp. 39-57.
- Guandalini, Bruno.** El mecanismo disciplinario de Foucault y el panopticon de Bentham en la era de la información. No. 28 (Ene. - Dic., 2012); pp. 83-101.
- Guerrero, Carmen Elena.** Contribución de la congregación de Hnas. Franciscanas de María Inmaculada en el desarrollo educativo del departamento de Nariño a lo largo de sus cien años de existencia. Vol. 1 No. 2 (Ene. - Dic., 1994); pp. 113-120.
- Guerrero, Gloria.** Promoción y prevención en salud desde los afiliados al régimen contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto 2004-2005. No. 20 (Ene. - Jun., 2006); pp. 13-21.
- Guerrero F., Fernando.** Se repite el sobresalto cafetero. Vol. 2 No. 1 (Ene. - Dic., 1995); pp. 6-22.
- ____. De los orígenes y características de la prosodia deformada en la poesía negra. Vol. 3 No. 1 (Ene. - Jun., 1996); pp. 78-87.
- Guerrero Moncayo, Adriana.** Fortalezas y dificultades socioculturales a la hora de aprender inglés. No. 15 (Ene. - Jun., 2003); pp. 101-105.
- Guerrero Muñoz, Oscar Yovanny.** Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes matriculados en la Universidad Mariana en el periodo A del año 2004. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. - Dic., 2003, Ene. - Jun., 2004, Jul. - Dic., 2004, Ene. - Jun., 2005); pp. 69-103.

Guerrero Tenganán, Rolando Víctor. Escenarios para la deconstrucción en teoría jurídica latinoamericana. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 43-57.

Guzmán de Nacimba, Margoth. La Función del mito en la historia de un pueblo. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 62-64.

H

Hernández, Luz Dary. Promoción y prevención en salud desde los afiliados al Régimen Contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto. 2004-2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13-21.

Hernández Pantoja, Giovanni Albeiro. Calidad y acreditación en la educación superior: una aproximación conceptual con mirada crítica. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 5-10.

Hernández Romero, Mabel Constanza: Conocimiento y actitudes del estudiante adolescente frente al VIH/SIDA. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 121-126.

Hernández Zamudio, Jenny Fernanda. Influencia de los simuladores en el desarrollo de los saberes esenciales para la adquisición de competencias básicas de los estudiantes de segundo semestre de procedimientos básicos del programa de enfermería de la Universidad Mariana durante el primer periodo académico de 2009. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 93-107.

Hidalgo Estrella, Jimmy Germán. El precio de las basuras. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 11-18.

Higuera Rubio, Liza. Experiencia de periodismo cívico en Pasto: “Gente Diligente”. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 41-54.

Huertas Coral, José Virgilio. Las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 5-39.

I

Ibarra, César. Identidad del pastuso de hoy. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 27-41.

_____. Breve aproximación a la antropología de Benedicto XVI. Desde las dimensiones del ser humano. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 43-52.

Ibarra, María Eugenia. Diagnóstico comunitario sobre las condiciones de salud en la vereda San Juan de Anganoy, municipio de Pasto. No. 13 (Ene. – Jun., 2002); pp. 3-19.

Iguá Vega, Natalia Marcela. Influencia de los simuladores en el desarrollo de los saberes esenciales para la adquisición de competencias básicas de los estudiantes de segundo semestre de procedimientos básicos del Programa de Enfermería de la Universidad Mariana durante el primer periodo académico de 2009. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 93-107.

Insuasty Portilla, Jesús Homero. Componentes léxicos para el metalenguaje de *Visual Flow* (fase I del Macroproyecto: *Visual Flow – Compilador de Flowchart*). No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 5-11.

_____. Ciencias de la computación: ¿un reto para el pensamiento decolonial?. Vol. 20 no. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 91-99.

Insuaty, Jimena. Elaboración de sombreros de paja toquilla en Sandoná, Nariño. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 83-91.

J

Jiménez Quenguan, Myriam. Editorial: Criterios, profesión de fe en la escritura. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 9-14.

_____. Al fin, la primera Clarice Lispector en Español. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 75-84.

_____. Guía para los autores. No. 27 (Ene. – Dic., 2011); pp. 116-126.

____. César Calle, artista de lo Esencial Natural. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 11-15.

____. Guía para los autores. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 161-171.

Jiménez 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.

Jure Cid, Antonio. Conflictos socio ambientales como oportunidad de cambio para los territorios. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 25-31.

L

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 Incanos. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); pp. 10-15.

Lasso jurado, Claudio. Mujer, trabajo y violencia. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 26-46.

Lasso Montenegro, Luís Carlos. Estrategias de aprendizaje y competencia comunicativa: características del buen estudiante de una lengua extranjera. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 51-57.

López, Carlos Ernesto. Factores socioeconómicos que limitan o favorecen el desarrollo empresarial en el municipio de Pasto. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 153-168.

López, Jaime Humberto. ¿Por qué enseñamos física? No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 79-84.

López Castro, Maribel. El desempeño ocupacional en el área de trabajo de la población desplazada cabeza de hogar recepcionada por “Movimondo” en el municipio de Ipiales. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 111-115.

López 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.
- ## M
- 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 Rubio**, Jorge Javier. Constructivismo y objetivismo: dos epistemologías alternativas. No. 23 (Ene. – Jun., 2009); pp. 59-73.
- 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 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.
- 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.
- 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 socio-natural 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.
- Moncayo Valencia, Ana Catalina.** Función social de la Universidad. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 110–112.
- Montenegro Burbano, María del Carmen.** Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la contabilidad en el Programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 61-73.

- Montenegro Coral**, Oscar Arturo. Paralelo entre la constitución de 1886 y la constitución de 1991. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 107-117.
- Montenegro 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 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.
- 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 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.

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.

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.

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 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.

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.

- 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, camaronera Amparito, municipio de Tumaco (Nariño). No. 10 (Ene. – Jun., 2000); pp. 29-37.
- Petit, Carlos.** Colonia. No. 24 (Jul. – Dic., 2009); pp. 21-35.
- Pinchao Benavides, Luís Eduardo.** Redes de conversaciones en torno a las asignaturas de Humanidades, Pasaporte a la convivencia. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 103-111.
- _____. Investigar: Posibilidad de ejercer la propia libertad. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 141-146.
- _____. Docencia, investigación y epistemología. No. 26 (Jul. – Dic., 2010); pp. 73-84.
- Planeación.** Universidad Mariana siglo XXI. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 12-20.
- Portilla, Aura Alicia.** Infecciones intrahospitalarias en el Hospital San Pedro de Pasto. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 88-97.
- Portilla Portilla, Jesús.** La investigación – intervención, un paradigma emergente. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 111-117.
- Postgrado.** Investigaciones 1995. Investigaciones realizadas como requisito parcial de grado. Vol. 3 No. 2 (Jul. – Dic., 1996); 111-114.
- _____. Investigaciones 1996. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en pregrado y postgrado. No. 5 (Ene. – Dic., 1997); pp. 108-117.
- _____. Investigaciones realizadas como trabajo de grado en postgrado. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 148.
- Prado Ortiz, Miriam Y.** Atención domiciliaria con actuación independiente de enfermería y participación familiar. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 140-147.

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 Caicedo, Ana Milena.** Herencia de los Contadores Públicos UNIMAR. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 23-26.
- 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.
- Raslan, Alberto Arnaldo.** Evaluación de superficies fabricadas por diferentes fluidos dieléctricos en el proceso de fabricación por descargas eléctricas. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 123-132.
- Reina Casanova, Héctor Armando.** El rol de la motivación en la enseñanza del inglés. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 95-99.
- 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.
- 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.
- Riascos Erazo, Sandra Cristina.** Investigación en tecnología informática, una necesidad empresarial. No. 22 (Jul. – Dic., 2008); pp. 43-53.
- Rincón S., María Teresa.** Planteamientos del encuentro internacional sobre tendencias metodológicas de intervención comunitaria. No. 7 (Ene. – Dic., 1998); pp. 108-113.
- ____. Estado del arte de la educación inicial en el departamento del Putumayo. No. 8 (Ene. – Jun., 1999); pp. 21-67.
- Rivadeneira Arandi, Patricio.** Reflexiones filosóficas acerca de la salud – enfermedad. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 37-43.
- ____. Editorial. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 1-2.
- Roa Pinto, Gelber Yecid.** Estudio de caso como estrategia pedagógica en reeducación. Vol. 20 No. 1 (Ene. – Dic., 2013); pp. 19-36.
- Rodríguez Cerón, Rosa Amelia.** Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias: Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. Vol. 3 No. 1 (Ene. – Jun., 1996); pp. 55–76.
- ____. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones, y Testigo de Jehová (continuación). No. 5 (En. – Dic., 1997); pp. 50–84.
- 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.

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.

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 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.

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.

S

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.

Saliva Domingo, Alicia. Escuchad la voz. El personaje épico de Werfel. Héroes en vasos de barro. No. 28 (Ene. – Dic., 2012); pp. 23-36.

Sánchez Henao, Luz Marina. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias: Adventistas, Mormones y Testigos de Jehová. Vol. 3 No. 1 (Ene.-Jun., 1996); pp. 55-76.

____. Factores que determinan en los católicos la adhesión a las iglesias Adventistas, Mormones, y Testigo de Jehová (continuación). No. 5 (Jul.-Dic., 1996); pp. 50-84.

Santa Castrillón, Martha Estela. La enseñanza del conocimiento en la universidad y el 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 modi-

- ficados 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 Lucía. Prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 43-48.
- ____. Las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 5-39.
- Soto Lombana**, Carlos Arturo. Ciencia y tecnología en el contexto de la integración universitaria entre Colombia y Ecuador. Vol. 1 No. 1 (Ene.-Dic., 1993); pp. 44-57.
- ## T
- 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.
- Tobar**, Bernardo Javier. “Hombre Manglar: un estudio socio-natural de los sistemas de vida del delta del Río Patía”, una propuesta de investigación alter-
- nativa. 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.
- Tovar Quíñones**, 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.

V

Vallejo C., Judith Magali. Educación sexual desde la participación de los jóvenes. No. 15 (Ene. – Jun., 2003); pp. 117-121.

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.

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 institu-

ciones educativas de la ciudad de Pasto. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 91-109.

Villarreal D., Alba Nelly. Defectos de refracción y su influencia en el rendimiento académico del escolar. Vol. 1 No. 1 (Ene. – Dic., 1993); pp. 98-103.

Villarreal, José Luís. Factores socioeconómicos que limitan o favorecen el desarrollo empresarial en el municipio de Pasto. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 153-168.

____. Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la contabilidad en el Programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana. No. 21 (Ene. – Jun., 2008); pp. 61-73.

____. Reflexiones sobre el patrimonio cultural y la contabilidad. No. 25 (Ene. – Jun., 2010); pp. 5-25.

Villarreal Moreno, Carlos. La investigación en la vida académica universitaria. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 85-89.

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.

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

Yépez Marulanda, Roger. Promoción y prevención en salud desde los afiliados al Régimen Contributivo y subsidiado de la ciudad de Pasto. 2004-2005. No. 20 (Ene. – Jun., 2006); pp. 13-21.

Young, Nilsa Elizabeth. Contribución de la congregación de Hnas. Franciscanas de María Inmaculada en el desarrollo educativo del departamento de Nariño a lo largo de sus cien años de existencia. Vol. 1 No. 2 (Ene. – Dic., 1994); pp. 113-120.

Z

Zambrano, Diego Mario. Las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los diferentes programas de la Universidad Mariana. No. 16, 17, 18, 19 (Jul. – Dic., 2003, Ene. – Jun., 2004, Jul. – Dic., 2004, Ene. – Jun., 2005); pp. 5-39.

Zambrano, Emma Cristina. Mujer, trabajo y violencia. No. 9 (Jul. – Dic., 1999); pp. 26-46.

_____. Violencia contra la mujer profesional trabajadora en San Juan de Pasto. No. 14 (Jul. – Dic., 2002); pp. 55-85.

Zambrano G., Diego Mario. Prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los 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)

Actitudes: Arturo, Hernández & Molina (Vol. 1, No. 2)

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)

Adventista(s): Celín, Gordon, Rodríguez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No. 7)

Afrontamiento: Enríquez (2009, No. 23)

Agente externo: Gómez (Vol. 1, No. 1)

Agente oxidante: Santander (2006, No. 20)

Agresividad: Ramírez (2000, No. 10)

Alga(s): López (2010, No. 25)

Alimento(s): Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)

Alma: Santander (2009, No. 24)

Alternativa: Tobar (1999, No. 9), Ortega (2003, No. 15)

Ambiental(es): Narváez, Ortíz & Pabón (1999, No. 9); Tovar & Moncayo (2002, No. 13); Moncayo & Barahona (2003, No. 15); Rosero & Arias (2006, No. 20); Nogueira (2009, No. 24)

Análisis: Bacca (2002, No. 13), Moncayo & Barahona (2003, No. 15)

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)

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)

Art: 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, Carlósma, Cabrera, Ortiz & Prado (Vol. 1, No. 2)

Audiovisualidad: Goyes (2012, No. 28)

Aula: Cuastumal (1999, No. 9)

Autoestima: Woodcock, Mideros & Arčila (2006, No. 20)

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)

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)

Castigo: Santander (2009, No. 24)

Católico(s): Celín, Gordon, Rodríguez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No. 7)

Centro de habilitación: López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2)

Cerebro: Checa (2003, No. 15)

Cerviz: Burgos, López & Narváez (Vol. 1, No. 1)

Chapal: López (2010, No. 25)

Choque intergeneracional: Manzini (Vol. 2, No. 1)

Ciencia: Soto (Vol. 1, No. 1); Villarreal (2006, No. 20); Padilla (2010, No. 26)

Ciencias de la computación: Insuasty (Vol. 20, No. 1)

Científica: García (2000, Nos. 11 y 12)

Cine: Báez (2011, No. 27); Chavez (2011, No. 27)

Cisticercosis: Delgado & Erazo (2008, No. 21)

Ciudad: Peña (2011, No. 27)

Ciudadana: Narváez, Yépez & Hernández (2006, No. 20)

Cívico: Higuera & Martínez (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Clarificación: Rosero & Arias (2006, No. 20)

Clasificación: Bacca (2003, No. 15)

Colombia: García (Vol. 2, No. 1); Bolaños (2006, No. 20); Montenegro (2010, No. 26)

Colonia: Petit (2009, No. 24)

Combustible: Córdova & Arias (2003, No. 15)

Competencia(s): Belalcázar & Mora (2008, No. 21); Lasso (2009, No. 23); Lourido & Rondón (2010, No. 26)

- Complejidad:** Tobar, Moncayo & Gómez (2000, Nos. 11 y 12)
- Comportamiento(s):** Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)
- 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)
- 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)
- 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)
- Conflicto(s):** Mora (Vol. 2, No. 1); Tobar & Moncayo (2003, No. 15); Obando, Chavarría & Jure (2009, No. 23)
- Conocimiento(s):** Arturo, Hernández & Molina (Vol. 1, No. 2); Mora (Vol. 3, No. 1); Santa (1996, No. 6); Trejo (2003 No. 15); Trejo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Díaz, Pabón & Ortiz (2010, No. 26)
- Constructivismo:** Martínez (2009, No. 23)
- Construir:** Martínez (1999, No. 8)
- Consultoría:** Salazar (1999, No. 9; 2000, No. 10)
- Consumismo:** García (Vol. 1, No. 2)
- Constitución:** Montenegro (2009, No. 24)
- Construcción(es):** Girón & Sarasty (2002, No. 13)
- Contable:** Gálvez (1997, No. 5)
- Contaminación:** Narváez, Ortíz & Pabón (1999, No. 9)
- Contextos:** Aguirre, Mazuera & Ortiz (Vol. 20, No. 1)
- Contribución:** Young, Guerrero, Patiño & Peñafiel (Vol. 1, No. 2)
- Control:** Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10)
- Consumo:** Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)
- Contabilidad:** Bucheli, Castillo & Villareal (2010, No. 25)
- Conversación(es):** Pinchao (2002, No. 14)
- Convivencia:** Pinchao (2002, No. 14)
- Cosmovisión:** Muñoz (2002, No. 14)
- Crimen:** Nogueira (2009, No. 24)
- Criterios metodológicos:** Ojeda & Luna (Vol. 20, No. 1)
- Criterios pedagógicos:** Ojeda & Luna (Vol. 20, No. 1)
- Crítica:** Segovia, Salazar & Eraso (Vol. 20, No. 1)
- Cuerpo:** Girón & Sarasty (2002, No. 13); Santander (2009, No. 24)
- Cuidado de sí:** Padilla, Arcos & Trujillo (Vol. 20, No. 1)
- Cultivo:** Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10)
- Cultura:** Luna (2006, No. 20); Goyes (2012, No. 28)

- Cultural(es):** Vela (2008, No. 21); Buchelli, Castillo, Villarreal (2010, No. 25);
- Currículo:** Garzón (2009, No. 23); Lourido (2010, No. 25); Lourido & Rondón (2010, No. 26)
- 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)
- 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)
- 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)
- Desastre:** Tobar & Moncayo (2003, No. 15)
- Desempeño:** Tibaduiza & Barrios, López (2003, No. 15)
- 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)
- Dieléctricos:** Arantes, Raslan, Da Silva E. & Da Silva M. (2003, No. 15)
- Dificultad(es):** Chaves, Casabón, Guerrero, Montoya & Romo (2003, No. 15)
- Dimensión:** Ramírez (Vol. 3, No. 1; 1996, No. 6)
- Discursiva:** Ramírez (1998, No. 7)
- Discurso:** Ramírez (2000, No. 10)
- Doble filo:** Lara (1997, No. 5)
- Docencia:** Pinchao (2010, No. 26)
- Docente(s):** Belalcázar, Bravo, Huertas, Solarte & Zambrano (2003, No. 15); Belalcázar, Huertas, Solarte & Zambrano (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Zambrano (Vol. 20 No. 1); Zambrano (Vol. 20, No. 1)
- Drama:** Chavez, Fajardo & Obando (2003, No. 15)
- 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)
- 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)
- Educación abierta y a distancia:** Ortega (Vol. 2, No. 1)
- Educación superior:** García (Vol. 2,

No. 1); Clavijo (2002, No. 14); Villarreal (2006, No. 20); Hernández (2010, No. 26); Montenegro (2010, No. 26)

Educación tradicional: Ojeda & Luna (Vol. 20, No. 1)

Educador(a): Moncayo & López (2006, No. 20)

Educativa: Cajiao (1998, No. 7), Molano (2000, No. 10)

Educativo(s): Checa (2003, No. 15),

Elaboración: Burbano, Eraso, Fajardo, Insuasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6), Bacca (2003, No. 15)

Embarazada(s): Acosta, Villota & Trejo (Vol. 1 No. 2)

Emergente: Revelo, Calvachi, Burbano & Portilla (1999, No. 9)

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, Cabrera, Ortiz & Prado (Vol. 1, No. 2); Hernández, Iguá & Maya (2010, No. 25)

Enfoque: García (1996, No. 6)

Enfoque pedagógico: Betancourth (Vol. 20, No. 1)

Enseñanza: Santa (1996, No. 6); Restrepo (1996, No. 6); Ortega & Ramos (2000, Nos. 11 y 12); Reina, Arias, Argoty & Montero (2003, No. 15); Chavez, Fajardo & Obando (2003, No. 15); Argoty & Villalba (2008, No. 21); Valverde, Belalcázar & Mora (Vol. 20, No. 1)

Entrevista: Báez (2011, No. 27); Chavez (2011, No. 27)

Epistemología(s): Trejo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Martínez (2009, No. 23); Rosero (2010, No. 26); Pinchao (2010, No. 26)

Equidad: Misnaza (1998, No. 7)

Equino-terapia: Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Escolar: Acosta, Oliva & Villarreal (Vol. 1, No. 1)

Escritura: Segovia, Salazar & Eraso (Vol. 20, No. 1); López & Delgado (Vol. 20, No. 1)

Espíritu empresarial: Menza, Enríquez, Dorado, Villarreal, López & Rojas (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Estado: Trujillo (1999, No. 8; 1999, No. 9), Martínez (1999, No. 8), Molano, Pantoja, Rincón & Trujillo (1999, No. 8)

Estado del arte: Benavides, Muñoz U. & Muñoz Q. (Vol. 20, No. 1); Aguirre, Mazuera & Ortiz (Vol. 20, No. 1)

Estética: Morillo (2011, No. 27)

Estilo(s): Argoty & Guerrero (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Estrategia(s): Bravo F., Bravo S., Bravo S., Chaves, Ibarra & Muñoz (1998, No. 7); Enríquez (2009, No. 23)

Estrategia pedagógica: Roa (Vol. 20, No. 1)

Estrés: Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Estudiante(s): Santa (1996, No. 6); Mora, Pantoja & Molina (1999, No. 9); Argoty & Guerrero (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Melo & Miramag (Vol. 20, No. 1)

Estudio: Tobar (1999, No. 9); Montezuma (2000, Nos. 11 y 12), Córdova & Arias (2003, No. 15)

Estudio de caso: Roa (Vol. 20, No. 1)

Ética: Cadavid (2009, No. 24); Padilla (2010, No. 26); Padilla, Arcos & Trujillo (Vol. 20, No. 1)

Etnomusicales: Morán (1996, No. 6)

Evaluación: Estupiñán (Vol. 1, No. 1); Cuastumal (1999, No. 9); Arantes, Raslan, Da Silva E. & Da Silva M. (2003, No. 15); Mora, Mora E. & Obando (2006, No. 20); Lourido (2010, No. 25)

Evaluación formativa: Roa (Vol. 20, No. 1)

Evaluativa: Cuastumal (1999, No. 9)

Evento(s): Bacca (2003, No. 15)

Evolución: Acosta, Villota & Trejo (Vol. 1 No. 2); Ruíz & Maya (2009, No. 23)

Existencia: Padilla (2010, No. 26)

Experiencia(s): Jung (Vol. 3, 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)

Familia(s): Mora, Pantoja & Molina (1999, No. 9); Belalcázar, Molina, Moncayo (2003, No. 15); Petit (2009, No. 24)

Farsa: Arango (2009, No. 24)

Femenino: Girón & Sarasty (2002, No. 13)

Filosofía: Ortega & Ramos (2000, Nos. 11 y 12); Padilla (2010, No. 26)

Física: Moncayo & López (2006, No. 20)

Físico-químicos: Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10)

Fonética y Fonología: Ramírez (Vol. 1, No. 2)

Formación: Molano (2000, No. 10)

Formación humana: Benavides, Muñoz U. & Muñoz Q. (Vol. 20, No. 1)

Fórmula: Ortega (2002, No. 14)

Fortaleza(s): Chaves, Casabón, Guerrero, Montoya & Romo (2003, No. 15)

Foucault: Guandalini & Tomizawa (2012, No. 28)

Función(es): Moncayo (Vol. 1, No. 2), Guzmán (1996, No. 6); Velasco (2010, No. 26)

Futuro: Pérez G., Astorquiza, Pérez M. & Pérez N. (1997, No. 5)

Género: Mora (2003, No. 15); Agudelo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Germanio: Bacca (2002, No. 13)

Gerontología: Zarama, Ruano, Álava & Chávez (Vol. 1, No. 1)

Globalización: Insuasty (Vol. 20, No. 1)

Gnoseología: Trejo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19)

Gramática: Tobar, Moncayo & Gómez (2000, Nos. 11 y 12)

Greenaway: Báez (2011, No. 27); Chavez (2011, No. 27)

Grupo(s): Salazar (2006, No. 20)

Habilidad(es): Checa (2003, No. 15)

Habitante(s) Narváez, Ortíz & Pabón (1999, No. 9); Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)

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)

- 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)
- 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)
- Implementación:** Trujillo (1999, No. 8)
- Incertidumbre:** Tobar, Moncayo & Gómez (2000, Nos. 11 y 12)
- Incidencia:** Padilla (2003, No. 15)
- Indígena:** Narváez (2010, No. 25)
- Indigenista:** Jung (Vol. 3, No. 1)
- Industria:** Pérez & Villota (2006, No. 20)
- 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 escolar:** Melo & Miramag (Vol. 20, No. 1)
- Interdicción:** Santacruz (2010, No. 26)
- Internacional:** Moncayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7)
- 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)
- 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)
- Investigación educativa y pedagógica:** Benavides, Muñoz U. & Muñoz Q. (Vol. 20, No. 1)
- Ipiiales:** Tibaduiza, Barrios & López (2003, No. 15)
- Java:** Chamorro (2010, No. 25)
- Joven(es):** Buchely, Narváez, Vallejo & Rosero (2003, No. 15)
- Juanoy:** Obando (2003, No. 15)
- Juarroz:** Eraso (2011, No. 27)

- Juego:** López & Delgado (Vol. 20, 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)
- Lectura oral:** López & Delgado (Vol. 20, No. 1)
- Lengua(s) extranjera(s):** Lasso (2009, No. 23)
- Lenguaje:** Vela (2002, No. 13)
- Letras:** Chaves (2012, No. 28)
- Liderazgo:** Melo & Miramag (Vol. 20, No. 1)
- Libertad:** Pinchao (2003, No. 15); Padilla, Arcos & Trujillo (Vol. 20, No. 1)
- Limones:** Vela (2002, No. 14)
- Lispector:** Jiménez (2011, No. 27)
- Lixiviado:** Santander (2006, No. 20)
- Lúdica:** Ramírez (1996, No. 6)
- Maestro(s):** Agreda, Rosero, Ortega & Paz (1999, No. 9); Molano (2000, No. 10); Barrios (2000, Nos. 11 y 12); Agreda & Rosero (2000, Nos. 11 y 12)
- 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)
- Material(es):** Checa (2003, No. 15)
- Mecanismo:** Santacruz (2010, No. 26); Guandalini & Tomizawa (2012, No. 28)
- Medición:** Bacca (2002, No. 13)
- Medio ambiente:** López (Vol. 1, No. 2)
- Medios de comunicación:** Delgado (1997, No. 5); Agudelo (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Bolaños (2006, No. 20)
- Mejorar:** Bravo F., Bravo S., Bravo S., Chaves, Ibarra & Muñoz (1998, No. 7)
- Melones:** Vela (2002, No. 14)
- Memoria:** Tobar & Moncayo (2003, No. 15)
- Memorización:** Montezuma (2000, Nos. 11 y 12)
- Mentira(s):** Vela (2002, No. 13)
- Metodológica(s):** Ramírez (1996, No. 6); Moncayo, Pantoja & Rincón (1998, No. 7)
- Método psicoprofiláctico:** Acosta, Villota & Trejo (Vol. 1 No. 2)
- México:** Méndez (2009, No. 24)
- Minero:** Pantoja (2002, No. 14)
- Mirada:** Pérez G., Astorquiza, Pérez M. & Pérez N. (1997, No. 5); Bravo & Martínez (2002, No. 13)
- Mito:** Guzmán (1996, No. 6)
- Monitoreo:** Moncayo & Barahona (2003, No. 15)

Morín: Revelo (2002, No. 14)

Mormones: Celín, Gordon, Rodríguez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996 No. 6; 1998, No. 7)

Motivación(es): Reina, Arias, Argoty & Montero (2003, No. 15)

Móvil: Caicedo (2003, No. 15)

Movimondo: Tibaduiza, Barrios & López (2003, No. 15)

Mujer: García (Vol. 1, No. 2); García, Laso, Mora, Pantoja, Villarreal, Trujillo & Zambrano (1999, No. 9); Trujillo (2000, Nos. 11 y 12); García, Mora & Zambrano (2002, No. 14); Pinchao (2003 No. 15)

Multiculturalidad: Tovar & Moncayo (2002, No. 13)

Nariñense: Chaves (2012, No. 28)

Nariño: Ramírez (Vol. 1, No. 2; Vol. 3, No. 1; 1996, No. 6); Young, Guerrero, Patiño & Peñafiel (Vol. 1, No. 2); Burbano, Eraso, Fajardo, Insuasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6); Bravo F., Bravo S., Bravo S., Chaves, Ibarra & Muñoz (1998, No. 7); Agreda, Rosero, Ortega & Paz (1999, No. 9); Perlaza, Eraso & Caicedo (2000, No. 10); Agreda & Rosero (2000, Nos. 11 y 12); Pantoja (2002, No. 14); Mora, Mora E. & Obando (2006, No. 20); Delgado & Erazo (2008, No. 21); Belalcázar & Mora (2008, No. 21); Enríquez (2009, No. 23); Corponariño (2010, No. 25); Narváez (2010, No. 25)

Narrativa: Bolaños (2012, No. 28)

Necesidad: Mora (Vol. 3, No. 1)

Negligencia: Bullard (2009, No. 24)

Niebla: Mazzoldi (2011, No. 27)

Niño(s): López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2); Woodcock, Mideros & Arcila (2006, No. 20)

Noción: Revelo (2002, No. 14)

Normas reglamentarias: López (Vol. 1, No. 2)

Notas: Ramírez (1998, No. 7)

Nutricional(es): Arboleda, Basante & Pabón (2003, No. 15)

Objet: Elssaca (2012, No. 28); Mier (2012, No. 28); Chavez (2012, No. 28)

Objetivismo: Martínez (2009, No. 23)

Obsesión: Eraso (2011, No. 27)

Observaciones: Ramírez (Vol. 1, No. 2)

Ocupacional: Tibaduiza, Barrios & López (2003, No. 15)

Opción: Woodcock & Mideros (2008, No. 21)

Operativa: Trujillo (1999, No. 8)

Oralidad: Goyes (2012, No. 28)

Orden: Cadavid (2009, No. 24)

Orgánico(s): Ortega (2003, No. 15)

Organizacional: Salazar (2006, No. 20)

Orígenes: Guerrero (Vol. 3, No. 1)

Oro: Mazzoldi (2011, No. 27)

Paciente(s) mental(es): Zarama, Ruano, Álava & Chávez (Vol. 1, No. 1)

Padre(s): López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2)

Paja toquilla: Burbano, Eraso, Fajardo, Insuasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6)

Panelera: Córdova & Arias (2003, No. 15); Rosero & Arias (2006, No. 20)

Panopticón: 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); Arboleada, 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); Be-tancourth (Vol. 20, No. 1); Padilla, Arcos & Trujillo (Vol. 20, 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: 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)

Pensamiento decolonial: Insuasty (Vol. 20, No. 1)

Percepción: Narváez, Ortíz & Pabón (1999, No. 9)

Perfil profesional: Ortega (Vol. 2, No. 1)

Perifíticas: López (2010, No. 25)

Periodismo: Higuera & Martínez (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Bolaños (2006, No. 20)

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)

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)

Pobreza: Misnaza (1998, No. 7)

Población: Aguirre, Mazuera & Ortiz (Vol. 20, No. 1)

Poder: Padilla (2003, No. 15)

Poesía negra: Guerrero (Vol. 3, No. 1)

Polinómica: Ortega (2002, No. 14)

Político(a): Mora (Vol. 2, No. 1); Menza, 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)
- Polvorín:** Obando (2003, No. 15)
- Popular:** Morillo (2011, No. 27); Goyes (2012, No. 28)
- Portátil:** Moncayo & Barahona (2003, No. 15)
- 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); Belalcázar, Bravo, Huertas, Solarte & Zambrano (2003, No. 15); Belalcázar, Huertas, Solarte & Zambrano (2004, 2005, Nos. 16, 17, 18 y 19); Lourido & Rondón (2010, No. 26)
- 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)
- Precio:** Cárdenas & Hidalgo (2003, No. 15)
- Presencia:** Obando (2003, No. 15)
- Prevalencia:** Delgado & Erazo (2008, No. 21)
- 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)
- Proceso(s):** Mora (Vol. 3, No. 1); García (1996, No. 6); Santa (1996, No. 6); Restrepo (1996, No. 6); Ortega & Ramos (2000, Nos. 11 y 12); Chavez, Fajardo & Obando (2003, No. 15)
- 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)
- 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)
- Quebrada:** López (2010, No. 25)
- 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)
- 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)
- Reseña:** Jiménez (2011, No. 27)
- Resguardo:** Narváez (2010, No. 25)
- Res ipsa loquitur:** Bullard (2009, No. 24)
- Residuo(s):** Ortega (2003, No. 15)
- Responsabilidad:** Ruíz & Maya (2009, No. 23); Nogueira (2009, No. 24); Bullard (2009, No. 24)
- 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)
- 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)
- 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, Yépez & Hernández (2006, No. 20); Díaz, Pabón & Ortiz (2010, No. 26)
- Samaritano:** Bullard (2009, No. 24)
- San Antonio:** Obando (2003, No. 15)
- Sandoná:** Burbano, Eraso, Fajardo, Insuasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6)
- 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)
- Ser:** Padilla (2003, No. 15); Ibarra (2010, No. 26)
- Sexual:** Buchely, Narváez, Vallejo & Rosero (2003, No. 15)
- Sida:** Arturo, Hernández & Molina (Vol. 1, No. 2)
- Simbólica(s):** Girón & Sarasty (2002, No. 13)
- Simulador(es):** Hernández, Iguá & Maya (2010, No. 25)
- Sindicalismo:** Méndez (2009, No. 24)
- Síndrome de Down:** López, Morillo & Palacios (Vol. 1 No. 2)

Síntoma: Vela (2002, No. 13)

Sísmico(s): Bacca (2003, No. 15)

Sistema(s): Tobar (1999, No. 9); Per-
laza, 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)

Sobresalto cafetero: Guerrero (Vol. 2,
No. 1)

Social: Moncayo (Vol. 1, No. 2); Pé-
rez 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)

Socioambiental(es): Obando, Chava-
rría & Jure (2009, No. 23)

Sociocultural(es): Chaves, Casabón, Gue-
rrero, Montoya & Romo (2003, No. 15)

Sociodrama: Lara (1997, No. 5)

Socioeconómicos: Bastidas, Dorado,
Enríquez, Menza, Mora & Rojas (2003,
No. 15)

Sociolingüística: Ramírez (Vol. 3, No. 1;
1996, No. 6)

Socio-natural: Tobar (1999, No. 9); Tobar,
Moncayo & Gómez (2000, Nos. 11 y 12)

Software: Bacca (2003, No. 15); Checa
(2003, No. 15)

Sombrero(s): Burbano, Eraso, Fajardo,
Insuasty, Ordoñez & Rosero (1996, No. 6)

Sostenible: Pantoja (2002, No. 14)

Sujeto: Pérez G., Astorquiza, Pérez M.
& Pérez N. (Vol. 3, No. 1), Vela (2002,
No. 13), Revelo (2002, No. 14)

Superficie(s): Arantes, Raslan, Da Silva
E. & Da Silva M. (2003, No. 15)

Técnica: Montezuma (2000, Nos. 11 y 12)

Tecnología(s): Soto (Vol. 1, No. 1); Cór-
dova & Arias (2003, No. 15); Caicedo
(2003, No. 15); Villarreal (2006, No. 20);
Argoty & Villalba (2008, No. 21)

Tendencia(s): Moncayo, Pantoja & Rin-
cón (1998, No. 7)

Teniasis: Delgado & Erazo (2008, No. 21)

Teoría: Guerrero (2009, No. 24); Louri-
do & Rondón (2010, No. 26)

Terapia ocupacional: Lourido (2010,
No. 25)

Territorial: Obando, Chavarría & Jure
(2009, No. 23)

Testigos de Jehová: Celín, Gordon, Ro-
dríguez & Sánchez (Vol. 3, No. 1; 1996
No. 6; 1998, No. 7)

TIC: Argoty & Villalba (2008, No. 21)

Tiempo: Restrepo (1996, No. 6)

Trabajador(a): García, Mora & Zambra-
no (2002, No. 14)

Trabajo: García, Lasso, Mora, Pantoja,
Villarreal, Trujillo & Zambrano (1999,
No. 9); Trujillo (2000, Nos. 11 y 12); Tiba-
duiza, Barrios & López (2003, No. 15)

Trabajo de parto: Acosta, Villota & Tre-
jo (Vol. 1 No. 2)

Trabajo social: Mora, Mora E. & Oban-
do (2006, No. 20); Belalcázar & Mora
(2008, No. 21)

Trabajo terapéutico: Woodcock & Mi-
deros (2008, No. 21)

Transformación escolar: Melo & Mira-
mag (Vol. 20, No. 1)

Tratamiento: Ramírez (Vol. 3, No. 1; 1996, No. 6); Ortega (2003, No. 15); Santander (2006, No. 20)

Triádico: Checa (2003, No. 15)

Trigonométrica(s): Velasco (2010, No. 26)

Tropiezos: Pabón (Vol. 1, No. 2)

Trouvé: Elssaca (2012, No. 28); Mier (2012, No. 28); Chavez (2012, No. 28)

Tutela: Ortega (2009, No. 24)

Tutor: Ortega (Vol. 2, No. 1)

Universidad(es): Estupiñán (Vol. 1, No. 1); Benavides (Vol. 1, No. 2); Moncayo (Vol. 1, No. 2); García (Vol. 2, No. 1); Santa (1996, No. 6); Lagos (1998, No. 7); Trujillo (1999, No. 9); Obando (2003, No. 15); Mora, Pantoja & Molina (1999, No. 9); Vela (2002, No. 14); Belalcazar, Bravo, Huertas, Solarte & Zambrano (2003, No. 15); Mora, Mora E. & Obando (2006, No. 20)

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)

Vanguardia: Eraso (2011, No. 27)

Velocidad: Benavides (Vol. 1, No. 2), Montezuma (2000, Nos. 11 y 12)

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)

Virtual: Velasco (2010, No. 26); Jurado (2010, No. 26)

Visual Flow: Insuasty, Jiménez, Martínez & Parra (2006, No. 20)

Vocabulario: Benavides (Vol. 1, No. 2)

Werfel: Saliva (2012, No. 28)

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 declara-

das 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, revistacriteriosunimar@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 fundamenta 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; se enumerados al igual que las figuras, fotografías e ilustraciones, y además, contarán con una leyenda descriptiva del elemento que comience con la palabra “Gráfico” o “Tabla” según sea el caso. Para todas las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas –se recomienda abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor-; en el caso de ser de autoría propia, es preciso señalarlo; cabe destacar que todo elemento gráfico deberá contar con las anteriores características para su aprobación.

Emplear las figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que expresan éstas con el contenido textual; asimismo, serán auto-explicativas, sencillas y de fácil comprensión.

Citas: a continuación se presenta algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que deben emplear los manuscritos que se postula para su publicación en la Revista Criterios.

- Si la cita directa tiene menos de 40 palabras, se presenta entre comillas y al final, entre paréntesis, se ubica los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Una situación de variación es “tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo” (Acosta, 2004, p. 112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada con la...

- Si la cita tiene más de 40 palabras, se omite las comillas, se sangra la cita (aproximadamente 2,54 cm) y se ubica, ya sea en la introducción

de la cita o al finalizar ésta, los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.

El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condenó al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Si la cita es un parafraseo, se escribirá sin comillas y entre paréntesis los datos de la obra (Apellido, año); se recomienda señalar el número de página o párrafo, sobre todo, en aquellos casos en los que se desea ubicar con exactitud el fragmento al que se hace alusión.

Ejemplo:

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis post-independentista y afectaron al país (Orquist, 1978).

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis post-independentista y afectaron al país (Orquist, 1978, p. 8).

Como lo enunció Orquist (1978, p. 8) al momento de establecer que aquellas brechas que agudizaron la crisis post-independentista por su carácter ideológico, afectaron al país.

- Cuando se realice varias referencias a una misma fuente de manera consecutiva en un mismo párrafo, es adecuado ubicar el año de la obra citada la primera vez, posteriormen-

te 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	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i>. Ciudad: editorial.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i>. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.</p>
Libro impreso colaboración	<p>Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. & Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i>. Ciudad: editorial.</p> <hr/> <p>Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i>. Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.</p>
Capítulo de libro impreso	<p>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.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.</p>
Revista Impresa	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i>, volumen (número), pp. Inicial – final.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i>, 11 (4). pp. 98-115.</p>
Revista electrónica	<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> <hr/> <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>
Documento web	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Recuperado el x de x, de: dirección web.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. Recuperado el 18 de agosto, de: http://www.reacciones-emocionales.com</p>
Tesis	<p>Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. (Tesis de doctorado o maestría). Institución. Localización.</p> <hr/> <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 po-

sible 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 decidi-

rán 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/Revista-Criterios/>, 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, revisitacriteriosunimar@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	Last name, name’s initial. (Date of work). <i>Title</i> . City: Publisher house. Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i> . San Juan de Pasto: UNIMAR Publisher house.
Printed book in cooperation	Last name, name’s initial; Last name, name’s initial. & Last name, name’s initial. (Date of work). <i>Title</i> . City: Publisher house. Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.
Chapter of printed book	Last name, name’s initial. (Date of work). Title of the chapter. In: First letter of the name, Publisher’s name (Ed). <i>Title of the book</i> (inclusive pages). City: Publisher house. Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castañón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
Printed Journal	Last name, name’s initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the Journal</i> , volume (number), inclusive pages. Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.

<p>Electronic Journal</p>	<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>
<p>Web document</p>	<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>
<p>Thesis</p>	<p>Last name, name's initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location.</p> <hr/> <p>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</p>

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*, specifi-

cally *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 re-

viewed 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/Revista-Criterios/>; also be managed through OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, where all information regarding Journal is located (*Criterios* is published both in print and digital version; the latter is precisely these virtual spaces). In the addresses mentioned you can download the "Guide to authors", the "Author identification and investigation format", the "Declaration of Conditions", and "License for partial use", essential documents and forms in the application process of manuscript evaluation.

Guia para Autores Revista Criterios

A **Revista Criterios** é direcionada para as várias comunidades de estudiosos, pesquisadores, acadêmicos, autores, leitores e outros, de diferentes áreas nacionais e internacionais de conhecimento, devido a seu caráter multidisciplinar. A **Revista Criterios** tem uma periodicidade anual que orienta a sua função essencial para a publicação de artigos originais e inéditos, resultantes de pesquisas, de acordo com a tipologia declarada por **Publindex** de **artigo de investigação e inovação**, o que é considerado como um documento que mostra a produção original e inédita de conteúdo científico, tecnológico ou acadêmico, o resultado de processos de **investigação** - manuscrito que ensina em detalhes os resultados originais de pesquisas, estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e Conclusões; **reflexão** - manuscrito apresenta resultados de pesquisa a partir de uma análise, interpretativa ou crítica sobre um tema específico, utilizando fontes originais; ou **revisão** - manuscrito resultado de uma investigação terminada que analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas ou não, em um campo da ciência ou da tecnologia, a fim de explicar o progresso e as tendências de desenvolvimento. Caracterizam-se por uma revisão bibliográfica completa de pelo menos 50 referências.

Condições para apresentação de manuscritos

Para fazer o pedido de manuscritos para a revista, é necessária a preparação do documento de acordo com o tipo declarado pela revista, para que as aplicações que não atendam as condições acima mencionadas não serão consideradas para publicação.

As opiniões e declarações em artigos são de responsabilidade dos autores, entendendo que o envio do manuscrito à revista compromete aos autores não

postular parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente a outras revistas ou entidades de publicação.

Além disso, os autores devem declarar que o conteúdo do manuscrito é característico de sua autoria, e que a informação retirada de outros autores e obras, artigos e trabalhos publicados, é devidamente citada e é verificável nas referências bibliográficas de texto.

Todos os manuscritos que estão sendo executados para publicação na revista devem seguir as orientações do Manual de Publicação da *American Psychological Association* APA 6ta Edição. Além disso, o título, resumo e palavras-chaves devem ser apresentados em Inglês, Espanhol e Português.

Manuscritos candidatos devem ser apresentados no programa *Microsoft Word* em papel tamanho carta, com margens normais - sup. 2,5 / inf. 2,5 / esq. 3 / dir. 3 -, utilizando-se como fonte *Times New Roman* 12 pontos, com um espaçamento de 1,15, e um comprimento mínimo de 15 e um máximo de 30 páginas, excluindo figuras, imagens, gráficas e tabelas.

Os manuscritos para postular devem ser enviados via e-mail para os seguintes endereços eletrônicos: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistacriteriosunimar@gmail.com ou, de preferência através do sistema *Open Journal Systems (OJS)* de revista: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, registro prévio do utilizador –autor- nesta plataforma, é claro, uma vez que preenche todos os requisitos acima e aqueles da composição conforme definidos abaixo:

Título: O título não deve exceder 22 palavras, deve ser claro, específico e preciso; ele deve ter uma nota de rodapé na página onde especifica as características do processo de pesquisa, análise e reflexão desenvolvido para a realização da contribuição de escritura.

Exemplo: Este artigo é o resultado da pesquisa intitulada: A competência argumentativa oral em alunos do ensino primário, desenvolvido a partir de 15 de janeiro de 2009 até 31 de julho de 2011, na comunidade de Genoy departamento de Nariño Colômbia.

Autor / es: o nome do autor / es deve ser ao lado do título do manuscrito, seguido por os seguintes dados para cada caso: **nível acadêmico** - o grau mais alto para o mais baixo, com as respectivas instituições concedentes-, **afiliação da instituição** -nome completo institucional em que trabalha-, **detalhes de contato**, e-mail pessoal e institucional, cidade, estado, província, país de residência.

Exemplo: Luis Guillermo Mora Figueroa, Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Nariño RUDECOLOMBIA), Mestrado em Educação (Universidade Mariana), Especialista em Educação (Universidade Mariana), BA em Língua espanhola e Literatura (Universidade de Nariño); Professor titular da Universidade de Cauca (Cauca, Colômbia), um membro do grupo de pesquisa Mentefactumedu; E-mail pessoal: lgmora@gmail.com, e-mail institucional: lmora@ucauca.edu.co

Resumo: O resumo inclui os principais objetivos da pesquisa, o alcance, a metodologia e da mesma forma, os resultados e conclusões mais importantes; por isso esta seção será clara, consistente e concisa, e não deve exceder 250 palavras.

Palavras chaves: é admissível um mínimo de três palavras chaves e um máximo de dez, o que permitirá localizar tematicamente o conteúdo do artigo; eles também devem ser relevantes e ajudar o indexado cruzado; recomendam-se a selecionar termos de preferência, presentes nos vários dicionários especializados.

Conteúdo - desenvolvimento: De acordo com o subtipo de pesquisa do artigo e inovação do manuscrito, deve ser organizado em relação aos objetivos de comunicação propostos. No entanto, todos os manuscritos devem ter Introdução, Discussão e Conclusão.

No caso de manuscritos **resultantes de processo de pesquisa**, estes serão estruturados da seguinte forma:

Introdução: onde está o problema ou os objetivos do processo de pesquisa, mencionando os possíveis antecedentes em que o trabalho de pesquisa se baseia; o tipo de metodologia utilizada, uma justificativa para sua escolha, além da inclusão relevante e precisa do apoio bibliográfico que fundamenta teoricamente esta primeira abordagem ao conteúdo do manuscrito.

Metodologia: Nesta seção, de preferência feita de maneira descritiva, menciona-se o design, as técnicas e os materiais utilizados na investigação a obtenção de resultados, mencionando todos os aspectos concebidos no momento do processo; é, exprimir e fundamentar de forma clara os tipos de design e de amostragem utilizados; da mesma forma, convém destacar as técnicas estatísticas e outros instrumentos utilizados para a coleta de dados. Esta seção deve ser escrita em verbos no passado.

Resultados: Nesta seção os resultados do processo de pesquisa são apresentados; é precisamente a contribuição que é feita a novos conhecimentos, onde se descobre a coerência entre os objetivos definidos no início da pesquisa, e as informações obtidas através deste instrumento de coleta. É aconselhável o evoque todos os resultados importantes alcançados, mesmo aqueles que se opõem à hipótese de que informou a pesquisa.

Discussão: Nesta seção são apresentados os relacionamentos, interpretações, recomendações que os resultados indicam em paralelo com outras investigações, antecedentes e teorias referidas para o tema abordado.

As conclusões são expostas de forma específica, clara e de acordo com os temas desenvolvidos no manuscrito, tão devem apresentar os argumentos que justificam e validam cada uma dessas.

Figuras, fotografias, ilustrações, gráficas e tabelas: devem ser localizadas em seu lugar dentro do manuscrito e ir numeradas, descritas com uma legenda que começa com a palavra “Figura”, onde o conteúdo do elemento localizado lá é consignado brevemente. Para o caso de gráficas e tabelas, estas devem conter informação estatística que menciona o manuscrito, são listadas como as figuras, fotografias e ilustrações, e também terá um item de legenda descritiva começando com a palavra “Gráfica” ou “Tabela”, conforme apropriado. Todas as figuras, fotografias, ilustrações, gráficos e tabelas devem ter a fonte de origem. Recomenda-se a abster-se de colocar material que não tenha permissão do autor; no caso de ser autoria própria, precisa mencionar; ressaltar que todo o elemento gráfico deve ter as características acima, para sua aprovação.

Use as figuras, fotografias, ilustrações, gráficas e tabelas somente quando necessário; a informação que transmitem estes não deve ser maior ao conteúdo textual; devem ser autoexplicativas, simples e fácil de entender.

Citações: em seguida se apresenta algumas indicações sobre citação adequada para ser usado por manuscritos postulados para publicação no *Revista Criterios*.

- Se a citação direta é inferior a 40 palavras é apresentada entre aspas e no fim, entre parêntesis, se situa os deta-

lhes 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: Hiato ideológicos que finalmente agravaram crise pós-independência e que atingiu o país (Orquist, 1978).

Hiato 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 hiato 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 in-

terpretação 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). Pensamento complexo. Em: L. Castrillón (Ed.), <i>A máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
Revista Impressa	Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista</i> , volume (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.

<p>Revista eletrônica</p>	<p>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.</p> <hr/> <p>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/</p>
<p>Documento web</p>	<p>Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. Recuperado o x de x, de: endereço web.</p> <hr/> <p>Mora, J. (2010). Reações e emoções em os jogos. Recuperado 18 de agosto, de: http://www.reações-emocionais.com</p>
<p>Tese</p>	<p>Primeiro sobrenome, Inicial do nome. (Data do trabalho). Título. (Tese doutoral o mestrado). Instituição. Localização.</p> <hr/> <p>Morán, A. (2011). Competência argumentativa oral. (Tese no publicada do Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Del Valle. Disponível em a base de dados, Biblioteca Jorge Roa, em http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html</p>

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 desenvolvimen-

to 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 para 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, atribuindo-lhe 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 reavaliá-lo 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 ma-

neira 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 de-sejar 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 examinado a disposição do artigo na publicação, ressaltando que nesta fase, não aceitará novos parágrafos, frases ou seções

de acrescentar, uma vez que o processo somente é limitado à correção de possíveis erros de digitação que contribuem para a melhoria da versão final da revista.

A revista está em constante contato com os autores, quando que tem o sistema *Open Journal Systems* (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, onde podem estar cientes de status de seu manuscrito, que permite o gerenciamento eficaz e eficiente dos processos e procedimentos editoriais. Além disso, se assim o desejarem, podem solicitar informações via email: editorialunimar@umariana.edu.co, lmontenegro@umariana.edu.co, revistaunimar@gmail.com.

Convocação da escritura

Em qualquer época do ano, os autores podem submeter seus manuscritos para possível publicação na revista.

Contrapartidas

Esses autores que publicam o seu artigo na revista receberão uma cópia impressa do mesmo. Os revisores além disso recebem um certificado de participação como avaliadores.

Informações adicionais

A revista tem sua própria página web <http://www.umariana.edu.co/RevistaCriterios/>, e também gerenciada através de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios>, onde destaca todas as informações sobre a revista (Criterios é publicada em versão impressa e versão digital, o último é precisamente nesses espaços virtuais); notável que precisamente nas direções mencionadas acima, você pode fazer o transferir por download a “Guia para os autores”, o “Formato de identificação do autor e investigação”, a “Declaração de Condições”, a “Licença de utilização parcial”, documentos e formulários essenciais para o processo de aplicação da avaliação de manuscrito.

Formato de identificación de autor e investigación			
I. Identificación			
Nombres y apellidos completos:			
Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):		Lugar de nacimiento (municipio vereda/departamento/país):	
Tipo de documento de identidad:		Número de documento de identidad:	
Correo electrónico:			
Número telefónico de contacto:		Número celular o móvil de contacto:	
II. Formación académica			
Posdoctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Doctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Maestría			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Especialización			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Pregrado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento			
Título obtenido:			

Institución otorgante:					
Fecha de obtención del título:					
III. Filiación laboral					
Nombre de la institución donde labora:					
Cargo que desempeña:					
Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:					
Vinculación con otras universidades:					
IV. Información de publicaciones (últimos 3 años)					
a.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
b.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		

Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
c.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
d.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:			ISSN de la publicación:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Año:		
e.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					

ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:	
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:	
V. Información complementaria (únicamente para publicaciones resultado de investigación)			
Nombre del proyecto de investigación:			
Objetivo general del proyecto de investigación:			
Objetivos específicos del proyecto de investigación:			
Resumen del proyecto de investigación:			
Justificación del proyecto de investigación:			
Metas del proyecto de investigación:			
Descripción de necesidades del proyecto de investigación:			
Repercusiones del proyecto de investigación:			
Observaciones del proyecto de investigación:			

Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:		Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):		Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):	
¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)	Sí:	No:	Nombre de la institución que avala la investigación:		
¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)	Sí:	No:	Valor total del proyecto de investigación:		
			Valor ejecutado del proyecto de investigación:		
VI. Certificación					
Firma del autor registrado:					
Nota: Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, están resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – Habeas Data- de la Constitución Política de Colombia.					

Author and Research Identification Format			
I. Identification			
Full name:			
Date of birth (dd/mm/yy):		Place of birth (municipality /village/department/ country):	
Identity Document Type:		ID Card Number:	
Electronic address:			
Contact telephone number:		Cell phone number:	
II. Academic Training			
Post-doctoral Training			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Doctoral Training			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Master Studies			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Specialization			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Undergraduate studies			
Diploma obtained:			
Grantor University:			
Date of graduation:			
Certification program or related courses to areas of knowledge			
Diploma obtained:			

Grantor Institution:					
Date of graduation:					
III. Professional association					
Name of the Institution or workplace:					
Position:					
Type of link with Universidad Mariana:					
Link with other universities:					
IV. Information about publications (last 3 years)					
a.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:			
Number of pages: Initial Page- Final page:		Year:			
b.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:			
Number of pages: Initial Page- Final page:		Year:			
c.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					

ISBN of the publication:		ISSN of the publication:			
Number of pages: Initial Page- Final page:		Year:			
d.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:			
Number of pages: Initial Page- Final page:		Year:			
e.					
Type of publication: (Check ✓)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of the publication:					
ISBN of the publication:		ISSN of the publication:			
Number of pages: Initial Page- Final page:		Year:			
V. Supplementary Information (Only for Research Publications)					
Name of the research project:					
Overall objective of the research project:					
Specific Objectives of the research project:					
Abstract of the research project:					
Justification of the research project:					
Goals of the research project:					
Description of needs of the research project:					

Impact of the re- search project:					
Observations of the research proj- ect:					
Duration in months of the research project:		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 research:		
¿Is the research project recorded by Colciencias? (Check ✓)	Yes:	No:	Total Research Proj- ect Budget		
		Executed Re- search Proj- ect Budget			
VI. Certification					
Registered author's signature:					
Note: The information provided by the author will be used solely for documentation purposes; it will be equally protected by the Data Protection Law and specifically Article 15 - Habeas Data, of the Colombian Political Constitution.					

Formato de identificação do autor e investigação			
I. Identificação			
Nomes e sobrenomes completos:			
Data de nascimento (dd/mm/aa):		Local de nascimento (cidade / vila/departamento/país):	
Tipo de identificação:		Número de identificação:	
Correio eletrônico			
Número telefônico de contato		Número celular o móvel de contato:	
II. Formação acadêmica			
Pós-doutorado			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Doutorado			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Maestria			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Especialização			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Pré-graduação			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			
Cursos de especialização ou cursos afins a sua área de conhecimento			
Título obtido:			
Universidade outorgante:			
Data de obtenção do título:			

III. Filiação profissional					
Nome da instituição onde labora:					
Cargo que desempenha:					
Tipo de vinculação com a Universidade Mariana:					
Vinculação com outras universidades:					
IV. Informação de publicações (últimos três anos)					
a.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
b.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
c.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
d.					
Tipo de publicação: (Assinale com «X»)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:

Título da publicação:						
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:			
Número de páginas			Ano:			
Página inicial – página final:						
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			Ano:			
Página inicial – página final:						
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 Críterios* 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 Críterios* 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	

Criteria



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>