

Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana

Fedumar

Pedagogía y Educación

ISSN Electrónico 2390-0962- DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1> Vol. 6 (1), Enero - Diciembre 2019



FORMA
Grupo de Investigación



Fedumar

Pedagogía y Educación

Revista Fedumar Pedagogía y Educación
Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 6, No. 1, enero – diciembre 2019

ISSN Electrónico: 2390-0962

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1>

Periodicidad: **Anual**

Número de páginas: **177**

Formato: **16 cm x 23 cm**

Directora/Editora

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Comité Editorial

Magíster **Luis Alberto Montenegro Mora**

Universidad Mariana, Colombia

Doctor **Nelson Torres Vega**

Universidad de Nariño, Colombia

Doctora **Cruz Elda Macías Terán**

Universidad Autónoma de Baja California, México

Comité Científico

Doctora **Carolina González Hernando**

Universidad de Valladolid, España

Doctor **Carlos José Peña Parra**

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Doctora **Luciana Regina Ferreira da Mata**

Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil

Doctor **Jaime Bassa Mercado**

Universidad de Valparaíso, Chile

Doctor **Emre Ünal**

Universidad de Nigde, Turquía

Doctor **Miguel Ángel Carbonero Martín**

Universidad de Valladolid, España

Doctora **Patricia Bañuelos-Barrera**

Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Doctora **María Lourdes Álvarez Fernández**

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Corrección de Estilo

Leidy Stella Rivera Buesaquillo

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación

David Armando Santacruz Perafán

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Depósito legal

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

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



Revista Fedumar por Universidad Mariana se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Contenido

Ensayos

- Una educación para la paz en las voces Rousseauianas del Emilio
Diego Rodríguez Ortiz 7
- ¿Existe inclusión educativa o integración escolar en la silla?
Angie Estefany Mallama Yela 25
- La expresión corporal como medio de aprendizaje para la
comunicación
María Mercedes Velasco Guerrero 33

Investigación e Innovación

- Análisis estadístico y textual en la escritura académica de los
estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la
Universidad Mariana
German Marcillo Hernández, Alexis Uscátegui Narváez, Luis Alberto
Montenegro 41
- La fábula como texto narrativo en la Pedagogía Crítico Social
Harold Jesús Calpa Riascos 67
- La construcción del sujeto moral desde Facebook
Yorman Guiovany Saavedra Jurado, Alberto Vianey Trujillo
Rodríguez 83
- Amor, Complejo de Edipo, masoquismo y pulsión de muerte, del
amor al goce
Alejandro Eraso Fuertes 111
- Las concepciones ambientales y la educación ambiental
María Victoria Villacrez 123
- La práctica pedagógica y los intereses fundamentales
Alberto Vianey Trujillo Rodríguez, Carlos Alirio Pizarro Rosero,
Rubén Santana Rubio Villarreal, Alejandra Cabrera Narváez 135

Creación

151



Una educación para la paz en las voces Rousseaunianas del Emilio¹

Diego Rodríguez Ortiz²

*“(...) un hombre que se quisiera
mirar como un ser aislado, sin
conexión con nada y bastante
para sí propio, no podría menos
de ser un desdichado”*

(Rousseau, 1999, p. 256)

Fecha de recepción: 15 de julio de 2019

Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2019

Como citar este artículo: Rodríguez, D. (2019). Una educación para la paz en las voces Rousseaunianas del Emilio. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 7-22. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art1>

Introducción

Hablar de Paz en Colombia, dadas las situaciones de violencia estructural, social, familiar, armada, interpersonal y escolar, entre otras, requiere, especialmente por parte de las instituciones educativas,

¹El presente ensayo es el resultado de la reflexión realizada en el seminario doctoral en torno a la obra “El Emilio” de Rousseau, bajo la dirección del Ph. D. Humberto Quiceno, realizado los días 21 al 24 de agosto de 2018 en la Universidad del Valle. Doctorado Interinstitucional de Educación. Línea temática: Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.

²Doctorando en Educación, Universidad del Valle. Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciado en Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Javeriana. Director del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria. Docente e investigador adscrito al grupo FORMA de la Facultad de Educación, Universidad Mariana

Ensayos

mirar el conflicto desde una perspectiva completamente diferente a la promovida por el discurso reduccionista ofrecido por los líderes políticos, las fuerzas militares, e incluso, los medios de comunicación. Frente a lo anterior De Zubiría (2015), apelando a la actitud crítica que siempre lo caracteriza, sostiene:

La escuela podría tener un papel tan decisivo en la consolidación de la paz, que podemos incluso llegar a pensar que la verdadera paz se construirá en las aulas, más que en los diálogos que se están adelantando entre las guerrillas y el Estado. Al fin de cuentas, ¿de qué serviría deponer las armas si no les enseñamos a las nuevas generaciones lo que nosotros todavía no hemos aprehendido? A respetar sagradamente la vida, a reconocer que también los otros tienen la razón, a comprendernos a nosotros y a los otros y a resolver los conflictos de manera argumentada y dialogada. A enriquecernos de la multiplicidad de maneras de concebir el mundo, a convertir las dificultades en oportunidades y a aprehender escuchando, leyendo y hablando con quienes piensan, creen y sienten diferente a nosotros. Si después de este desangre nacional permanecieran intactos los niveles de intolerancia y la descalificación de nuestros contradictores, sería cuestión de días para que la guerra en nuestro país volviera a reinventarse. Si la guerra ha dejado un impacto profundo en la estructura valorativa y ética de la sociedad, solo la educación podrá garantizar –como pensaba Kant– jóvenes con criterio propio para pensar, creer y sentir. Solo la educación de muy alta calidad podrá formar a los “mayores de edad” que necesita una sociedad más democrática y participativa. Por ello, para lograrlo, requerimos transformaciones institucionales, curriculares y extracurriculares, que nos ayuden a construir las nuevas escuelas que demanda una sociedad que quiera vivir de manera más prolongada en paz. (p. 6).

Según lo anterior, la Educación para la Paz, lejos de consolidarse como una necesidad formativa en el actual mundo globalizado, de forma explícita o implícita, siempre ha navegado en el discurso educativo, incluso desde la antigüedad y, por qué no, en los tratados de pedagogía. La obra *El Emilio o De la Educación*, escrita por Jean Jaques Rousseau entre los años 1759 y 1762, es, a juicio de Quiceno (1996), la primera producción que al igual que el resto de su trabajo académico tiene mucho que ver con la forma en la que transcurre los principales acontecimientos de su vida.

No obstante, antes de plantear el problema que direccionará las ideas principales del presente constructo intelectual, es importante destacar dos de los múltiples aspectos fundamentales que constituyen la obra anteriormente referida. En primer lugar, a manera de síntesis, Quiceno (1996) expone:

Si bien el *Emilio* es el nombre de un hombre es también el nombre dado a su discurso sobre la educación. En esta obra quiere Rousseau pensar varios problemas. Entre ellos el de plantear la idea de hombre como una idea universal que permita construir sobre ella una formación también universal. Otros puntos son: la educación opuesta a la instrucción; el conocimiento de los niños; el objetivo primordial de conocer el hombre y la naturaleza; el producir un discurso completo sobre la vida del hombre; establecer la diferencia entre la infancia, la adolescencia y la vida adulta, entre el hombre y la mujer y entre la educación natural y la educación social. (p. 80).

Con lo dicho hasta el momento se puede inferir que, en toda la estructura y el contenido del tratado compuesto por cinco libros, el tema de la Paz, como objeto de todo el proceso formativo, se constituye, como se discutirá más adelante, en aquello innombrable que caracterizaría el verdadero estado natural y de felicidad a la que, según Rousseau (1762), debe conducirse todo ser humano. Cabe aclarar, sin embargo, que, en la sección que lleva por título “De los viajes”, contenida en el Libro V de “El Emilio”, existen dos alusiones explícitas al respecto. La primera tomada de la obra *De Tranquillitate Animi* de Séneca y que, Rousseau, a partir de un interrogante, la usa para respaldar su crítica hacia la democracia, la sociedad civil, el Estado, las leyes, las instituciones sociales y las relaciones internacionales³, cuya imperfección lleva a la tiranía y la guerra, denominadas por él como: “(...) los mayores azotes de la humanidad” (Rousseau, 1990, p. 637) y por la que, de forma simultánea, empieza el proyecto denominado “De las Instituciones Políticas”. La segunda se encuentra más adelante, a pocas líneas, donde Rousseau comenta, también con un talante crítico, el trabajo del abate

³“(…) per quem neutrum licet, nec tanquam in bello paratum esse, nec tanquam in pace seculorum” (que no deja lugar ni a la preparación en tiempos de guerra, ni a la seguridad en tiempo de paz).

de Saint-Pierre denominado “Proyecto de la Paz Perpetua”⁴ (Rousseau, 1990, p. 637), el cual podría ser, después del proceso desarrollado por los humanistas políticos del siglo XVI⁵, otro intento de un proyecto de derecho internacional humanitario, compartido a la Asociación de los Estados de Europa; un trabajo que será retomado posteriormente por Kant en su obra titulada “Hacia la Paz Perpetua”, escrita en 1795 y por la que, de acuerdo con Oropeza (2004), “(...) llevó a cabo un esfuerzo importante por demostrar que el uso de la razón (práctica) es la única vía correcta para lograr la convivencia pacífica, tanto entre los individuos, como entre los pueblos y naciones” (p. 3).

En segundo lugar, Quiceno (1996) introduce su texto denominado “Rousseau y el concepto de Formación”, donde expone:

Sorprende la vigencia de Rousseau. Quizás se deba este efecto al hecho de que han vuelto a estar presentes ciertos acontecimientos que para su época eran importantes. Nos referimos al problema de la religión, a la importancia de la naturaleza, a la pregunta por la constitución del sujeto o de la vida interior, al papel destacado de la mística, de la vivencia o experimentación de la vida, la sugestividad que tienen las aventuras amorosas, los retiros espirituales, la soledad. Y a la importancia que siempre ha tenido la educación (p. 67).

Podría decirse que, desde *El Emilio*, todavía emergen señales importantes que invitan a “pensar en los lugares de la memoria (...)” (Sánchez, 2004, p. 11), en la historia de la educación y la pedagogía, a fin de “volver a mirar lo mirado, para insinuar lo siempre posible” (Sánchez, 2004, p. 11), especialmente, cuando se trata de asuntos tan importantes para la vida personal y comunitaria como la paz o, en términos más específicos, la resolución pacífica de conflictos. En este particular, Zuluaga y Marín (2015), acudiendo a los argumentos de Le Goff, Halbwachs, Kemmis, Gnecco, Zambrano, Ricoeur y Foucault, plantean la memoria activa como espacio de discursividades, el pasado como espacio de experiencias y el futuro como horizonte de posibilidades donde se desenvuelve la cultura.

⁴ En el comentario a este fragmento se cuenta que en realidad fue el sobrino del abate de Saint - Pierre quien le solicitó a Rousseau el análisis y sistematización de los textos escritos y a los que, según el testimonio impreso en sus Confesiones, le dedicó mucho tiempo desde 1752.

⁵ Entre ellos Francisco de Vitoria, según la apreciación de Villada (1948).

A partir de lo anterior, el propósito de este ensayo, con una estructura precategorial compuesta por una tesis, tres argumentos y tres derivadas, consiste, sin más preámbulo, en dar respuesta a la siguiente pregunta ¿cuáles son las voces aún perennes de Rousseau que, desde la obra “El Emilio” se puede interpretar como axiomas o ejes orientadores que movilizan el pensamiento y la reflexión en torno a la Educación para la Paz en Colombia? Una Paz que requiere, de parte de las instituciones educativas y la comunidad en general, formar a las presentes y futuras generaciones, no solamente en la adquisición de formas alternativas para resolver los conflictos, sino, como resultado de ello, visualizar la felicidad como un estado de armonía con el orden natural de las cosas y lo demás seres humanos.

2. Insinuaciones de Rousseau frente a una Educación para la Paz desde el Emilio

El compromiso de las instituciones educativas, dentro de sus propósitos de formación integral orientados al desarrollo de las competencias ciudadanas y los presupuestos establecidos en la Ley 1732, consiste en generar espacios para el aprendizaje en torno a la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, no solamente para favorecer el bienestar general, sino también la calidad de vida de la población, partiendo, en un principio, del desarrollo de la capacidad para resolver los conflictos de manera pacífica. La creación de una cultura de la paz debe establecerse pedagógicamente desde el macrocurrículo hasta el microcurrículo, en el currículo explícito como en el oculto, en las prácticas pedagógicas curriculares y extracurriculares, en definitiva, en todos y cada uno de los espacios de la vida escolar.

Esta prioridad formativa, aunque no circunscrita a la educación formal e informal, es insinuada por Rousseau en “El Emilio”, de acuerdo con Izuzquiza (1998), la paz rousseauriana es sinónimo de felicidad, es decir, de armonía con el orden natural del mundo y de todo lo que coexiste en su escenario. Por lo tanto, a manera de tesis, se podría plantear que para Rousseau, una educación para la paz es aquella que permite la felicidad y el libre desarrollo de la persona y la coexistencia armónica con el orden natural del mundo. Lo anterior se evidencia con mayor énfasis en la sección del libro IV de la obra, dedicada a la Profesión

de Fe del Vicario Saboyano, que desde la interpretación realizada por Izuzquiza (1998), manifiesta:

[...] la religión verdadera debe partir de esa unidad armónica, que une al sujeto con el mundo, que une el «amor de sí» con el orden de la naturaleza, que une al sujeto con otros sujetos y que siempre pone en guardia contra el «interés propio», que es la corrupción de esa armonía necesaria. (p. 25).

Los argumentos que respaldan la proposición central enunciada por el momento, aquellos que subyacen en el contenido de toda la obra y, con mayor énfasis, en los Libros III, IV y V, podrían resumirse provisional e hipotéticamente en tres. El primer argumento se encuentra en el Libro III, cuando Rousseau sustenta lo siguiente:

A medida que el niño crece en inteligencia (...) cuando ya llega a conocerse a sí mismo de un modo suficiente para comprender en qué consiste su bienestar; cuando adquiere relaciones suficientes para comprender lo que le conviene y lo que no, entonces ya está en condiciones de apreciar la diferencia que existe entre el trabajo y la diversión y de mirarla como a un desahogo del trabajo. (...) Todo hombre aspira a la felicidad, pero para conseguirla, debemos saber primero qué es la felicidad. La del hombre natural es tan sencilla como su vida; tiene por fundamento el no padecer y la constituyen la salud, la libertad y lo necesario. Que el niño no haga nada porque así se lo digan, ya que sólo es bueno para él lo que él entiende que es bueno. (p. 234).

El conocimiento y amor de si mismo es el primer fin de todo esfuerzo educativo encaminado hacia la paz o, a la inversa, todo proyecto educativo orientado hacia la construcción de paz carece de sentido si no permite un encuentro de la persona consigo mismo, si obstruye ese vínculo armónico con su mundo interior que, sin coacción alguna, dirige la praxis humana hacia la felicidad en el orden físico, moral y espiritual. El Emilio es un tratado moral, donde Rousseau busca promover una serie de hábitos que conducen al equilibrio con el “si mismo”, en línea con algunas de sus fuentes tomadas de los clásicos de la antigüedad, como los libros II y III de “El Pedagogo” de Clemente de Alejandría, las secciones XXII (De la Prudencia) y XXIII (De las buenas maneras) de la obra “Pensamientos sobre educación” de John Locke.

Años después a la obra de Rousseau, Kant (1985) tratará el asunto en el capítulo dedicado a “La Educación Práctica” del libro Pedagogía, cuando sugiere “(...) procurar que el adolescente se estime por sí mismo y no por los otros” (p. 28). En definitiva, sale a relucir unos de los grandes principios de la ilustración: la autonomía moral, que, en palabras de Kant (2013) en su ensayo, “Respuesta a la Pregunta ¿Qué es la Ilustración?”, proclama “*Sapere aude!* ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento!” (p. 87).

En la actualidad, el conocimiento y amor de si mismo planteado por Rousseau, es respaldado⁶ por los avances investigativos de la Fundación Internacional de Psicología Afectiva, algunos de ellos materializados en las obras de Miguel de Zubiría Samper, como “Psicología de la Felicidad” (2007), “Ser Mejores Padres de Familia I y II” (2010), “Cómo prevenir la Soledad, la Depresión y el Suicidio en Niños y Jóvenes en la Actualidad” (2007), “La Afectividad Humana” (2007), al igual que las obras “La Auténtica Felicidad” de Martín Seligman (2017) y “Fluir Flow, Una Psicología de la Felicidad” de Mihaly Csikszentmihalyi (1997), quienes profundizaron los aportes tradicionales sobre la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1995), especialmente cuando hacen referencia a la inteligencia intrapersonal como la capacidad de autoconocerse, autovalorarse y autoadministrarse o regularse.

Sin embargo, Chul Han (2012), de origen coreano, una de las voces filosóficas más innovadoras que ha surgido en Alemania, sostiene que hoy en día se vive en una sociedad del cansancio, caracterizado por la violencia neuronal, el exceso de positividad, la superinformación que amenaza todas las defensas humanas, el sujeto tardomoderno de rendimiento disciplinado, depresivo y despersonalizado, con un si mismo agotado y un alma agotada, el animal laborans de la sociedad del trabajo y la información que se explota a sí mismo, la sobreabundancia de estímulos, el aburrimiento profundo, ausencia de vida contemplativa, la hiperactividad, la histeria del trabajo y la

⁶ No significa que las posturas presentadas sientan sus bases en la obra de Rousseau, si bien es cierto que sí existen algunas evidencias referenciales circunstanciales del autor, el comentario busca ratificar las insinuaciones rousseauianas de la inteligencia emocional; una forma que concluya osadamente que las tesis de la inteligencia emocional no son nuevas, siempre estaban latentes en la historia del pensamiento, la psicología, filosofía y la pedagogía, particularmente en Rousseau.

producción, lo efímero y poco duradero y la realidad del dopaje. En estas circunstancias, educar para la paz significa liberar al ser humano del estado de histeria en el que habita en la actualidad y recuperar el equilibrio personal, algo por el que las principales instituciones sociales infortunadamente ya no están preparadas.

El segundo argumento es tomado, con mayor precisión, de “La Profesión de Fe del Vicario Saboyano”, el cual forma parte del Libro IV, cuando Rousseau sustenta lo siguiente:

¡Ah, hijo mío!, ojalá que un día sintáis de qué peso se siente aliviado uno cuando, después de agotar la vanidad de las opiniones humanas y probar la amargura de las pasiones, encuentra tan cerca de sí el camino de la sabiduría, el premio de los afanes de esta vida y la fuente de felicidad de la que había desesperado. Todas las obligaciones de la ley natural, casi borradas de mi corazón por la injusticia de los hombres, se retratan en él en nombre de la justicia. Ya sólo siento en mí la obra y el instrumento del gran Ser que quiere el bien, que lo hace y que hará el mío mediante el concurso de mi voluntad con la suya, y el buen uso de mi libertad. Me conformo con el orden que ha establecido, seguro de disfrutar yo un día de ese orden y hallar en él mi felicidad, porque, ¿qué felicidad hay más dulce que sentirse ordenado en un sistema en el cual todo está bien? Acosado por el dolor, lo sufro con paciencia, pensando que es transitorio y que viene de un cuerpo que no es mío. Si hago sin testimonios una buena acción, sé que es vista, y saco testigo para la otra vida de mi conducta en ésta. Cuando padezco una injusticia, digo: El Ser justo que todo lo rige sabrá indemnizarme; las necesidades de mi cuerpo y las miserias de mi vida me hacen más tolerable la idea de la muerte. Así tendré que romper menos vínculos cuando lo tenga que dejar todo. (p. 395).

Izuzquiza (1998) realiza una interpretación muy precisa de la postura de Rousseau desde este fragmento de su obra:

El modelo del adecuado «amor de sí mismo» se encuentra en la bondad del hombre natural, lleno de simplicidad y en constante comunidad con la naturaleza y con el orden del mundo. Pero su corrupción se encuentra siempre al acecho: es la conversión del «amor de sí» en «interés propio». En realidad, el «amor de sí» es la base de toda armonía posible (...) toda

la naturaleza sigue un admirable orden, cuya finalidad parece dictada por una voluntad inteligente que ha construido ese orden. El orden de la naturaleza debe unirse al orden del sujeto individual: el reconocimiento de esta unidad se encuentra en la base de toda verdadera conducta virtuosa, es iluminada por la conciencia, debe ser alcanzada en la nueva sociedad construida por un pacto de voluntades que respetan el «amor de sí mismas». (p. 25).

Actualmente, de acuerdo con las posturas contemporáneas de la filosofía práctica (ética, axiología y política), Corine Pelluchon, filósofa política de la Universidad de Franche - Comté (Francia), en su obra “Elementos para una ética de la Vulnerabilidad”, sostiene que, dada la crisis ecológica originada por una nueva forma de relación con el mundo, se transforma el modelo de organización socio-política impuesto por occidente, por lo cual debe cuestionarse y dar lugar a una visión ontológica que alimente una nueva concepción de la persona y su relación con el otro, con las otras especies y con la naturaleza misma.

Según Pelluchon (2015), es necesario superar la concepción de la naturaleza como un todo homogéneo y como una fuente de recursos basada en la dualidad entre naturaleza y cultura. Los fenómenos que explican el agotamiento de los recursos y la degradación general del ecosistema son consecuencia de una concepción del mundo y del hombre. El habitar en el mundo, donde todo y no solamente lo humano se justifique y se despliegue armónica y equilibradamente, requiere que la realidad y la búsqueda del sentido sean interpretados con una racionalidad integradora, alternativa, perceptora y participativa. La filósofa francesa sugiere, por lo tanto, dar cabida a una ontología negativa, donde el concepto central que permite comprender la verdadera humanidad, en equilibrio con todo lo que existe en el universo circundante, es el de la responsabilidad. Se requiere dar el salto de la compasión al de la responsabilidad, la cual debe extenderse a todos los seres humanos, las culturas, el patrimonio, los animales y la naturaleza, por lo tanto, implica una disposición moral y práctica, un hacerse cargo y una preocupación incondicional inspirada en Lévinas, que sostiene que el ser humano es responsabilidad, algo que no depende de la compasión y los lazos afectivos, sino que al ser racional es desmesurada, es decir, algo que lo define, no solamente por

la conservación de sí y de aquello que lo vincula afectivamente, sino que alberga una preocupación por no destruir irreversible la tierra y de usurpar el lugar de los otros y la naturaleza, incluso de aquellos que no se puede ver aquí y ahora o de aquellas entidades que surgirán a futuro, sobre quienes, de alguna u otra manera, repercutirá las acciones humanas:

Hemos visto que el problema mayor de la ecología, que explica que los buenos propósitos no sean seguidos de resultados concretos, de cambios en los estilos de vida, radica en el hecho de que la lucha contra la crisis ambiental exige una ética de la tierra, una relación con la tierra que no sea solamente utilitaria. La crisis medioambiental no puede ser refrenada por la moral o el derecho, sino por un cambio en la manera en que el ser humano se piensa y piensa su relación con el otro, y con la naturaleza. Se requiere un cambio en el plano ontológico, lo que supone la deconstrucción de la filosofía del sujeto y su reemplazo por otro pensamiento ligado a la construcción de un concepto riguroso de responsabilidad. (Pelluchón, 2015, p. 194).

Para lograr lo anterior se requiere, según Moltmann, (1987), un cambio de racionalidad que el mundo occidental ha dominado por siglos, una forma de pensar nueva, comunicativa e integradora. Una racionalidad que contemple mejor las cosas si se las ve en sus relaciones y coordinaciones con su medio ambiente y entornos respectivos, una forma de conocer, no desde un paradigma y con el fin de dominar, sino desde varias dimensiones, enfoques, culturas, cosmovisiones, que nos invita a participar a integrarse en las relaciones recíprocas de los vivos.

Finalmente, el tercer argumento se encuentra en un fragmento tomado de la sección titulada “De los viajes”, la cual forma parte del Libro V, a saber:

Pues ser como habéis logrado que sea y no añadir voluntariamente ninguna otra cadena distinta de la que me han cargado la naturaleza y las leyes. Cuando con mayor detalle analizo la obra de los hombres en sus instituciones, más me doy cuenta de que a fuerza de aspirar a ser independientes se hacen esclavos, y que invierten su propia libertad en inútiles esfuerzos para asegurarla. Para no ceder al torrente de las cosas,

se forman mil sujeciones, y después, cuando pretenden dar un paso, no pueden, y les asombra verse atados a todo. Creo que para vivir libre no hay que hacer nada; basta con no querer dejar de serlo (...). He comprendido que las palabras imperio y libertad son incompatibles y que no podría ser dueño de una choza si no fuese dueño de mí mismo. Pobre o rico, seré libre y no lo seré sólo en un país, o en una comarca, sino que lo seré en cualquier parte del mundo. Quedan rotos para mí todos los lazos de la opinión; solamente conozco los de la necesidad. En todas partes donde vivan hombres, sea cualquiera, convivo con mis hermanos. (...) Cualquiera que sea la época que viva, puedo afirmar que me encontrará haciendo preparativos para vivir, sin que nada pueda evitarme el haber vivido.

Vivir en libertad y convivir con los otros exige saber resolver los conflictos, los cuales deben ser vistos desde una perspectiva diferente. De Zubiría (2014), quien, aludiendo los trabajos de Triana, Maliandi, Barbero, Hegel y Zuleta, comparte la misma posición referida anteriormente y, con un fuerte fundamento filosófico, expone lo siguiente:

El primer asunto consiste en que hay muchas vecindades semánticas a la palabra conflicto, como antagonismo, oposición, antinomia, contradicción, violencia, guerra, pero que no son conflicto. El segundo asunto son las cinco acepciones posibles del vocablo, conflictividad: la primera, el conflicto como una cualidad común universal; la segunda, la idea de conflictos en potencia, conflictos latentes, conflictos emergentes; la tercera, la posibilidad de hablar de estructuras o sistemas conflictivos. Por ejemplo, la idea de una conflictividad sincrónica o la idea de una estructura de conflictividad diacrónica; la cuarta, que es otra acepción: una realidad efectiva, en la que tiene lugar uno o varios conflictos. Recordemos al maestro Hegel, el joven Hegel, que define el amor como una guerra a muerte por el reconocimiento. El tercer asunto teórico son los enfoques o escuelas dominantes, que en Occidente y en América Latina han abordado el conflicto y el cuarto, que en Colombia empieza a tener ciertas connotaciones peligrosas, es la actitud valorativa del conflicto, la actitud de si los conflictos son necesarios e ineludibles en la vida humana, o es posible pensar en sociedades que eliminen el conflicto. Ya lo dijo el maestro Estanislao Zuleta: una sociedad preparada para paz es una sociedad que intensifica, profundiza y desencadena los conflictos,

pero que se encausan, se resuelven pedagógica y de manera no violenta. La democracia es la intensificación de los conflictos, no la abolición o eliminación de ellos. (p. 108).

El conflicto, según Lederach (1989):

Es una situación de confrontación entre dos o más personas, que perciben necesidades o intereses distintos, en torno a un objeto común (Lederach, 1989). Sobre el conflicto diremos, además, que forma parte de la vida y está presente en prácticamente todos los espacios de las relaciones humanas. (p. 11).

En este orden de ideas, según Galtung (1971), Rodríguez y Bejarano (2018) argumentan que, para lograr una cultura de la convivencia pacífica, es necesario:

[...] fomentar formas alternativas para tratar los conflictos por medios no violentos, caracterizados por el análisis riguroso de las circunstancias culturales y sociales que le dan origen, lo mismo que el desarrollo de la creatividad para darles solución, con un claro énfasis en la prevención, el desprecio inteligente de la guerra y el amor por la paz, al mejor estilo de Gandhi. (p. 15).

Frente a lo anterior para Rodríguez, D. y Rodríguez, J. (2017), desde las perspectivas de Castellano (2005), Sánchez y Chaves (2011), Crespo (2002), Ruiz y Chaux (2005) y Del Rey y Ortega (2007), la acción mediadora es de vital importancia para lograr la resolución pacífica de conflictos, lo cual exige la existencia de pautas de convivencia creadas y asumidas de forma consensuada por toda la comunidad educativa y aplicadas de forma flexible y alternativa, siempre y cuando no se desvíe de la tarea educativa. Por la forma como se resuelven los conflictos en todos y cada uno de los espacios de la vida escolar, se demuestra la calidad en materia de formación integral de las instituciones educativas que quieren incentivar una cultura de paz al interior de las mismas, en línea con los propósitos que subyacen en la Ley 1620 (Congreso de Colombia, 2013), al igual que el decreto reglamentario 1965 de 2013 y la Guía 49 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional).

3. Disertación final

Después de leer la obra “El Emilio” de Rousseau, se despliegan innumerables preguntas frente a los principales puntos críticos

amarrados a la Educación para la Paz, un amplio espectro de posibilidades de sentido y relecturas suscitadas. Cada aspecto señalado en las secciones donde Rousseau sustenta sus principales tratados antes de mostrarse como el perceptor, puede sugerir elementos decisivos para la cuestión planteada en este ensayo. Desarrollarlos todos desviaría la atención de lo esencial, pues cada aspecto tiene una enorme capacidad de plantearse como una agenda de investigación en particular. Por el momento se articularon, a consideración del autor del texto, tres de las más centrales con las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la educación para la paz exige, de parte de los estudiantes (en todas las etapas de desarrollo), un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional intrapersonal. El amor de sí mismo es la base de la educación moral en Rousseau, a partir de la obra “El Emilio” y, desde ella, el desarrollo de las competencias ciudadanas a nivel socio afectivo.

En segundo lugar, formar para la paz significa lograr la armonía y el equilibrio con el orden natural de las cosas, una tendencia a la creación de una red de relaciones recíprocas de lo vivo, no únicamente desde una ética de la compasión, aunque importante en algunas circunstancias, sino desde la ética de la responsabilidad que asume la vulnerabilidad del otro y lo otro, como escenarios que, a pesar de no conquistarse, deben promoverse. Renunciar a la afirmación del interés propio y generar el valor de la alteridad como respeto del orden natural, es el segundo acto formativo pertinente que debe orientar la resolución pacífica de conflictos y la consolidación de una cultura de paz.

Finalmente, en tercer lugar, la formación para la Paz requiere de una nueva mirada o lectura alternativa frente al papel que juega el conflicto en la consolidación de una sociedad democrática. Para ello, se requiere el desarrollo de habilidades como la tolerancia, el diálogo abierto, el respeto, frente a la discrepancia, el multiperspectivismo, el enfoque sistémico, la elaboración de argumentos y el pensamiento crítico.

Referencias

Castellano, E. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso. En *La mediación Escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 17-23). Barcelona: GRÁO.

- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- De Alejandría, C. (1998). *El pedagogo*. Madrid: Gredos.
- De Zubiría, M. (2007). *Psicología de la felicidad*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- (2007). *Cómo prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en niños y jóvenes*. Bogotá: Aguilar.
- (2007). *La afectividad Humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla con escalas y afectogramas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- (2010). *Ser mejores padres Tomo I y II*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- (2014). Del conflicto armado al conflicto político en Benjamín y Freud. *Revista Colombiana de Bioética*, 9(2), 107 - 116.
- (2015). *La educación y la consolidación de la paz en Colombia*. Londres: Universidad de Cambridge.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 10, 77-89.
- Galtung, J. (1971). Gewalt. Frieden und Friedensforschung. En D. Senghaas (Ed.), *Kritische friedensforschung* (pp. 55-105). Frankfurt am Main; Suhrkamp.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Herder.
- Izuzquiza, I. (1998). *La profesión de fe del Vicario Saboyano de Jean-Jaques Rousseau*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, I (1985). *Qué es la Ilustración. Filosofía de la Historia*. México: F.C.E.
- Kant, I (1985). *Tratado de Pedagogía*. Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- Kant, I (2013). *La Paz Perpetua*. Madrid: Alianza.
- Lederach, J.P (1989). Elementos para la resolución de conflictos. *Cuadernos de No-violencia*, 1, 25-26. México: Servicio Paz y Justicia.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre educación*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Decreto 1965. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Guías pedagógicas para la convivencia escolar (guía No. 49). Bogotá. Recuperado de <http://redes.colombiaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Moltmann, J. (1987). *Dios en la creación* (Trad. V. Martínez). Salamanca: Sígueme.
- Oropeza, T. (2004). Kant y su proyecto de una paz perpetua (en el bicentenario de su muerte). *Revista Digital Universitaria*, 5(11), 1-11. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num11/art77/dic_art77.pdf
- Pelluchón, C. (2015). *Elementos para una ética de la vulnerabilidad. Los hombres, los animales, la naturaleza* (Trad. J. Mejía). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Quiceno, H. (1996). Rousseau y el concepto de Formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14 - 15), 66-92.
- Rodríguez, D. y Bejarano, J. (2018). Algunas perspectivas teóricas y curriculares de la ERE y la Educación para la Paz en algunas

Diego Rodríguez Ortiz

instituciones educativas de la ciudad de Pasto. *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*. Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación.

Rodríguez, D. y Rodríguez, J. (2017). *Mecanismos de intervención frente a la Violencia Escolar. Violencia Escolar y Método PEACE*. Mauritius: Editorial Academia Española.

Rousseau, J. (1990). *El Emilio o De la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE

Sánchez, S. (2004). *Diálogos Imperfectos*. Pasto: Universidad de Nariño.

Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad* (Trad. M. Diago y A. Debrito). Barcelona: De Books

Zuluaga, L. y Marín, D. (2015). Memoria colectiva. Memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación y Ciudad*, 10, 63-83. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/281/254>

Zuluaga, O & Herrera, S (2006). *Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.



¿Existe inclusión educativa o integración escolar en la silla?¹

Angie Estefany Mallama Yela²

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2019

Fecha de aceptación: 08 de octubre de 2019

Como citar este artículo: Mallama, A. (2019). ¿Existe inclusión educativa o integración escolar en la silla?. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 25-30. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art2>

Resumen

La construcción del presente artículo tiene como finalidad establecer una postura reflexiva sobre la compleja realidad afrontada por las instituciones educativas, en relación con la dinámica que ejerce la diversidad estudiantil; este es un tema de bastante controversial si se considera el impacto sobre el nivel y calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por ende, el abordaje de la perspectiva mencionada desde los lineamientos que subyacen a la inclusión educativa, se asume desde la diversidad, como un componente natural en los procesos desencadenados en la formación escolar, pues cada estudiante representa un sin número de habilidades, capacidades, potencialidades y formas de pensar, que les diferencian uno del otro, con igual importancia en la construcción de saberes. No obstante, los aspectos prácticos de la inclusión en el aula parecen sortear equívocos en su aplicación, ya que en la mayoría de las ocasiones los entornos escolares no posibilitan el fortalecimiento, afianzamiento y desarrollo de esas particularidades que el estudiante posee; en este caso, más que hablar de inclusión, se hace evidente la necesidad de referirse a la integración escolar, la cual puede asociarse a la reunión o agrupación

¹ Artículo producto de la reflexión del curso “Teoría enfoque y diseño curricular”, dirigido por la docente María Victoria Villacrez, semestre A-2019.

² Estudiante sexto semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

de estudiantes con diversidad de capacidades en un mismo escenario educativo, el cual no cuenta con las herramientas y estrategias suficientes para trabajar desde la diversidad.

Palabras claves: diversidad estudiantil, inclusión educativa, integración escolar.

1. Introducción

Hoy en día, la educación contemporánea se ve inmersa en un contexto multidimensional, caracterizado por presentar constantemente retos y desafíos, que llevan a los procesos de enseñanza-aprendizaje a reconocer la necesidad de innovar y adaptarse a las circunstancias y situaciones desencadenadas en los procesos de transformación social. En este orden de ideas, condiciones como la diversidad estudiantil, se convierte en un punto de referencia incuestionable al interior de las instituciones educativas, pues se configura como uno de los aspectos inalienables de la realidad escolar, tal como lo indica Muntaner (2017), la diversidad debe asumirse como un hecho natural, complejo y múltiple en los diversos escenarios de interacción y participación social, los cuales ameritan una comprensión e interpretación integral desde las múltiples características que las representan. Asimismo, según el autor en mención, en los entornos formativos, la diversidad puede interpretarse según la posición de referencia sobre los distintos planteamientos y prácticas educativas propuestas como parte del quehacer institucional.

El desarrollo de esta temática representa una oportunidad para analizar e identificar de qué forma las instituciones dan respuesta a la gran diversidad estudiantil que existe al interior del aula de clases; cuestionándose la posibilidad de establecer si realmente existe una adecuada aplicación de los fundamentos de la inclusión educativa o si por el contrario, lo que se observa dentro del aula es un proceso de integración escolar, el cual no logra cumplir de forma apropiada con los parámetros y lineamientos que requieren las demandas de la educación actual.

2. Inclusión educativa

Martínez (2007) refiere que, la educación inclusiva equivale a establecer procesos de transformación positiva de la realidad escolar y social en

la que los estudiantes se ven inmersos, por lo tanto, las propuestas de inclusión requieren compartir una visión clara de lo que representan los derechos de los estudiantes, visualizándolos o proyectándolos más allá de la mera asistencia y presencia en los procesos de aprendizaje; conjuntamente, la inclusión requiere orientar condiciones y escenarios de participación en los que exista un adecuado desarrollo integral de las capacidades y potencialidades que presenta el estudiante como un actor único y diferente a los demás. Es importante resaltar que, una educación inclusiva debe ir en contra de toda forma de exclusión, que impida la discriminación social, económica, cultural, ideológica, entre otras.

Como puede entenderse, las nuevas tendencias inclusivas deben propiciar estrategias alternativas que den respuestas efectivas ante las actuales problemáticas existentes sobre la realidad social, de este modo, se necesita evidenciar una mayor voluntad y conciencia generalizada de los actores sociales de cara a enfrentar las necesidades y demandas que se representan en torno a la educación, a fin de perfeccionar la calidad de los procesos formativos, mejorando el impacto sobre la construcción social en la que se desenvuelven los actores escolares (Loaiza, 2011).

3. Integración escolar

Para Muntaner (2017), la integración tiene dos características importantes que permiten comprender su función en el contexto educativo. Por una parte, la integración se considera como un modelo educativo que acoge a los alumnos diversos, diagnosticados y categorizados con necesidades especiales, pero aplicando estrategias y prácticas homogenizadoras que poco o nada contribuyen al desarrollo óptimo de las capacidades propias de los alumnos. Barrio (2009 como se citó en Muntaner, 2017) por su parte, reconoce que en la integración escolar subyace la idea de exclusión previa, en la cual se obliga al estudiante a adaptarse a la escuela independientemente de sus características personales.

Esta condición de integrar a estudiantes con características personales diversas en escuelas regulares, desencadena y origina problemáticas en torno a los procesos de formación escolar, en la medida que al interior del aula de clases, tanto docentes como instalaciones educativas, no

se encuentran preparados y organizados para dar respuesta efectiva a las condiciones particulares con las cuales llegan los estudiantes a la escuela. Apoyando esta idea, se menciona la propuesta realizada por Aincow (2003 como se citó en Muntaner, 2017), para quien, la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales, cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, pero estas reformas y esta adaptación se reducen al diseño de programas específicos para atender las diferencias que en la mayoría de las situaciones fracasan en su aplicación, debido a que no cuentan con los elementos necesarios para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, independientemente de sus particularidades.

4. La diversidad estudiantil. Un fracaso de la inclusión en el aula

Desde la mirada de Salinas (2007 como se citó en Cornejo, 2017; Muntaner (2017) el contexto escolar, es un claro reflejo que ejemplifica lo que simboliza la diversidad, pues las instituciones educativas por naturaleza son capaces de albergar en su interior un gran número de actores escolares con sus particularidades y características inalienables. Según los autores aludidos, el reconocimiento de la diversidad estudiantil ha desencadenado la necesidad de replantear y transformar las respuestas educativas que se dan como parte de la atención a las diferencias individuales, esto con el propósito de que cada estudiante pueda avanzar y progresar de forma eficiente y efectiva dentro del sistema de escolarización del cual hace parte.

Sin embargo, autores como Medina (2016), argumentan que en la actualidad el tema de la diversidad enfrenta grandes dificultades, ya que en las instituciones educativas no existen propuestas que efectivamente atiendan a esta diferencia estudiantil; según Medina (2016), actualmente, la diversidad surge en un contexto social, incapaz de ofrecer las herramientas y estrategias oportunas para su atención. En la mayoría de los casos, la diversidad se atiende mediante la aplicación de la lógica de la homogeneidad, que busca composiciones uniformes y aplica un modelo de categorías para seleccionar a los alumnos según los valores y/o categorías que permiten la uniformización de los grupos por sexo, capacidades, edad, discapacidad, lenguaje, religión,

etc. La aplicación de este modelo trae como resultado la segregación y la discriminación, pues ofrece oportunidades basándose en la homogenización de las diferencias, convirtiéndolas en categorías definitivas e inalterables.

Otro de los modelos implementados para la atención de la diversidad, es reducirla como estrategia para maquillar o ocultar la aplicación de la lógica como organizadora, desde esta práctica, se plantea que la atención a la diferencia se lleva a cabo mediante la organización de grupos heterogéneos, empleando estrategias y herramientas homogenizadoras. En este sentido se encuentra que:

Por una parte, los alumnos normales, que son aquellos que de mejor o peor manera siguen las programaciones unilaterales planteadas por el profesor; por otra parte, los alumnos “diversos”, que debido a sus características requieren intervenciones especiales, que sólo pueden ofrecerse a partir de programas o servicios paralelos, fuera de los límites naturales de actuación. (Medina, 2016, p. 198).

Desde lo aludido, se observa la delicada situación que enfrenta la inclusión estudiantil, puesto que impide generar cambios significativos sobre el modelo educativo que impera dentro de las instituciones educativas de la inclusión en el aula. En este sentido, se habla del fracaso de la inclusión en el aula, pues se trata de reducir la diversidad, aplicando principios de una lógica que homogeneiza a los estudiantes, con la excusa de ofrecer mejores condiciones de atención al interior de los colectivos que han sido integrados a grupos especiales, donde se les obliga a adaptarse a los procesos de aprendizaje en los que se encuentran inmersos los grupos regulares.

Referencias

- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 77-96.
- Loaiza, C. (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8(2), 166-175.

Fedumar

Pedagogía y Educación

Angie Estefany Mallama Yela

Martínez, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.

Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 196-206.

Muntaner, J. (2017). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Universitat de les Illes Balears*, 25(1), 1-24.



La expresión corporal como medio de aprendizaje para la comunicación¹

María Mercedes Velasco Guerrero²

Fecha de recepción: 25 de mayo de 2019

Fecha de aceptación: 18 de octubre de 2019

Como citar este artículo: Velasco, M. (2019). La expresión corporal como medio de aprendizaje para la comunicación. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 33-38. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art3>

Una de los aspectos fundamentales hacia la orientación de un maestro en formación dentro del programa de Licenciatura en Educación Preescolar e infantil de la Universidad Mariana es la exaltación expresiva, pues en ella se deja ver ante el infante con la destreza y habilidad que puede desinhibir desde su propio interior y sobresalir por medio de un ritmo sonoro, encontrando la verdadera esencia y excelsa expresión del cuerpo; así pues, la dicción o lenguaje corporal será una de las formas básicas para la comunicación no verbal. A veces los gestos o movimientos de las manos o los brazos pueden ser una guía de sus pensamientos o emociones subconscientes.

Las capacidades motrices finas y gruesas se desarrollan rápidamente cuando los niños se hacen más conscientes de su propio cuerpo y empiezan a darse cuenta de lo que pueden hacer, disfrutan desplazándose y corriendo en cualquier sitio “se atreven” a enfrentar nuevos desafíos en los que ponen a prueba sus capacidades (...) y ello les permite ampliar su competencia física, al tiempo que experimentan sentimientos de logro y

¹Artículo derivado de la investigación profesoral: “La expresión corporal como medio de aprendizaje para la comunicación”, Facultad de Educación, Licenciatura en Educación Infantil.

²Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad CESMAG.

actitudes de perseverancia. El movimiento durante el juego estimula el desarrollo de las capacidades perceptivo - motrices, cognitivas y afectivas. (Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 105).

Se considera que trabajar en área abierta atrae más la atención del infante, de la misma manera, el realce de un nuevo entorno, motiva y trae una nueva perspectiva de fluidez mental, para esto, es preciso decir que, la utilización de recursos que acompañen su direccionamiento apunta a una coordinación simultánea cerebro-cuerpo, la instrucción para cualquier tipo de ejercicios deberá ser precisa y de fácil asimilación para un niño que empieza su despliegue corporal.

En efecto, el pasar de una etapa a otra permite transitar de forma gradual de lo particular a lo general, convirtiéndose en un aspecto de pautas hacia la intervención educativa. Crucialmente, si se deja mostrar una buena coordinación, esta expresión trascendería al movimiento como dicción, y sirve para aunar los pasos más inverosímiles, como lo es la respiración, el equilibrio, la percepción, la destreza, entre otros aspectos.

Desde ésta perspectiva y teniendo en cuenta que, la formación de maestras en educación infantil es un punto clave para la interacción con los niños, el curso de expresión corporal ofrece temáticas que dejan ver cómo el infante:

En sus primeros años de vida produce cambios notables en relación con el desempeño motor; los pequeños se mueven y exploran el mundo porque tienen deseos de conocerlo y en éste proceso, la percepción a través de los sentidos tiene un papel importante, transitan en una situación de total dependencia a una progresiva autonomía, pasan del movimiento incontrolado al autocontrol del cuerpo, a dirigir la actividad física y a enfocar la atención hacia determinadas tareas. Estos cambios se relacionan con el proceso madurativo del cerebro, que se da en cada individuo y con las experiencias que las niñas y niños viven en los ambientes donde se desenvuelven. (Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 105).

La evolución del desarrollo de un niño y niña tiene en cuenta la variabilidad del desempeño en su etapa inicial y los avances que

pueda adquirir estando en iteración con el medio que rodea al infante; los cuales se pueden apreciar a través del tiempo y los cambios que presenta en las producciones o bien denominados avances y retrocesos. Ya estando en ejecución escolar, los pequeños suplen una serie de competencias, es decir, un encadenamiento de:

Capacidades generales que posibilitan los 'haceres', 'saberes' y el 'poder hacer', que los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo. Estas capacidades surgen de la reorganización de sus afectos y conocimientos al interactuar con los otros, con sus entornos y con ellos mismos. La evolución de un 'hacer', propio del desarrollo inicial de los bebés, sirve para ejemplificar la transformación de las competencias. (p. 16).

El término experiencia reorganizadora se refiere a un funcionamiento cognitivo que marca momentos cruciales en el desarrollo, pues ellos sintetizan el conocimiento previo y simultáneamente sirven de base para desarrollos posteriores, más elaborados. Una experiencia reorganizadora más que acumulación, es el resultado de la integración de capacidades previas, que permiten a los niños acceder a nuevos 'saberes' y 'haceres' y movilizarse hacia formas más complejas de pensamiento y de interacción con el mundo. Por ejemplo, hacia los tres o cuatro años, los niños son capaces de comprender las intenciones, emociones y creencias de otros, diferenciándolas de las propias. Se considera que esta capacidad de "comprender la mente de los otros" es una experiencia reorganizadora porque integra 'saberes' y 'haceres' sociales, emocionales y cognitivos, previos. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009, p. 17).

Aquí, las maestras en formación, se dan cuenta de cómo el avance de un niño es inmediato y sujeto a la etapa próxima de desarrollo, razón por la cual, en la instrucción académica que se brinda en cada encuentro tutorial, es preciso enterarlas sobre las bases esenciales para saber aplicar diversas estrategias que ilustren su trabajo ejecutorio en los espacios de Práctica Pedagógica Investigativa. Por ejemplo, el niño en su etapa inicial descubre a través de los diferentes lenguajes su propio cuerpo y sus posibilidades de expresión y de creación, se plantean mediante talleres interactivos, técnicas que desarrollen la imaginación y creatividad, involucrando la cognición y el pensamiento reflexivo, pues sin duda se requiere que, las expresiones, acciones y

deseos vividos o imaginados que emergen los infantes, sirvan para valorar fortuitamente las producciones propias de forma individual y grupal, la idea es que a través de la plenaria se dé sentido a la expresión, que pueda emerger en cualquier ámbito, dando paso así a la autonomía, aspecto crucial en la etapa de desarrollo corporal del infante (Pérez, 2012).

Siendo la expresión corporal un medio para que las maestras forjadoras de aprendizajes enseñen a través de su experiencia, el curso permite que ellas intervengan en la ejecución de estrategias de inmediatez hacia el lenguaje mudo, pues también ésta es una estrategia que sirve para fomentar en los infantes la atención, no sólo por la tranquilidad que genera atender a un dramatizado, sino en la percepción que le genere extraer el mensaje de lo que se quiere transmitir. Es así como, a través de la enseñanza gestual, como lo es el señalar un lugar o un objeto, o mejor aún, querer indicar algo con la mirada, la expresión permite que haya una interacción con formas de significación naturales, pues el niño no siempre estará inmerso en un solo contexto, él deberá aprender con el tiempo que hay contextos donde las máquinas funcionan todo el día con intenso ruido, y la única manera de expresarse entre operarios será este tipo de señalización gestual (Tomaselo, 2013).

Si bien, el ser humano desde sus primeras etapas de nacimiento llora para pedir atención, lo cual se denota como medio de comunicación, entonces ¿cómo lo haría de otra manera?; gracias al lenguaje podemos compartir lo que pensamos, sabemos y sentimos, aquí hay dos puntos que entender, la comunicación oral emplea la palabra hablada, para convertirse en una forma de comunicarse entre personas frente a frente o por medio de un teléfono móvil si fuese el caso, y la comunicación escrita, ya que ella utiliza letras símbolos y signos a través de un mensaje y se puede pasar por medio de un sistema virtual como el correo o mensaje de texto, según el caso (Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica [IGER], 2010).

Es importante desde esta perspectiva añadir que, “el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero, pues este no parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre podría continuar” (MEN, 2009p. 18), debido a que:

Los funcionamientos reales y concretos de los niños, pasan de estados de comprensión y resolución exitosos de problemas a estados que manifiestan desempeños inconclusos y segmentados. Esta realidad es algo que los [maestros en formación] encuentran en el día a día frente a sus prácticas pedagógicas investigativas *in situ*, y constituye para ellos un dolor de cabeza: “ayer los niños parecían entender algo, pero hoy, cuando se pregunta lo mismo, no dan cuenta de nada”.

Esta evidencia muestra la necesidad de abandonar la comprensión del desarrollo como una sucesión estable de etapas y de avanzar hacia una descripción del funcionamiento intelectual como un espacio en el que conviven el conocimiento implícito y el explícito; un funcionamiento en el que se entremezclan conceptos compitiendo entre sí y donde emergen nuevos y viejos funcionamientos que se resisten a desaparecer completamente. (MEN, 2009, p. 19).

Entre las actividades que se pueden atribuir con la expresión musical, siendo ésta una parte de este derroche de dicciones, se destaca lo placentero y divertido, implica participación activa, pues a su vez es una vía de expresión del mundo interior del infante, canaliza las necesidades de movimiento del niño, incita a la exploración y a la fantasía, estimula y potencia la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas, favorece la socialización, incita a superar las dificultades y a la búsqueda de soluciones, potencia el respeto por las reglas, ayuda a la formación de hábitos, es un medio de reducción y tiene un valor terapéutico, además que favorece el desarrollo de la capacidad de percepción, memoria, atención y concentración, aquí se les permite a las maestras en formación atreverse a hacer expresiones exageradas, pues sólo de la exaltación y exageración el infante podrá recibir el mensaje de una manera clara, así se lleva conocimientos ricos para la vida, para que de la misma manera o mejor, ellos los transmitan en su contexto.

Es así como, por medio del curso de expresión corporal, se puede generar espacios de interés, con exaltaciones ahondadas en el aprendizaje significativo, pues complementa esa parte natural del ser humano para poder expresar ideas, sentimientos y pensamientos, acudiendo a los símbolos o signos que se generan a través de la academia; es decir,

María Mercedes Velasco Guerrero

agregan significados y significantes; se aprende por ensayo y error y ésta parte es ineludible de retozar, pues con ella se puede manifestar los diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo nos hace únicos como individuos, sino que los conecta con el entorno inmediato en el que se desenvuelve el infante (Cremades, 2017).

Referencias

Cremades, R. (2017). *Desarrollo de la expresión musical en la educación infantil*. Bogotá: Paraninfo.

Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica. (2010). *Comunicación y lenguaje*. Grupo Quirigua.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Pérez, S. (2012). *Didáctica de la expresión musical en educación infantil*. Madrid: Psylicom Distribuciones Editoriales.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. Recuperado de file:///C:/Users/UMARIANA/Downloads/programa2004_mexico.pdf

Tómaselo, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Barcelona: Katz Editores.



Análisis estadístico y textual en la escritura académica de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana¹

German Marcillo Hernández²
Alexis Uscátegui Narváez³
Luis Alberto Montenegro⁴

Fecha de recepción: 20 de junio de 2019
Fecha de aceptación: 18 de octubre de 2019

Como citar este artículo: Marcillo, G., Uscátegui, A. y Montenegro, L. (2019). Análisis estadístico y textual en la escritura académica de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 41-65. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art4>

¹Artículo resultado de la investigación titulada: Escritura académica y científica en los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana.

² Magíster en Ciencias Matemáticas Aplicadas, Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Matemáticas, Universidad de Nariño. Docente de Matemáticas y Estadística, Universidad de Nariño y Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: gmarcillo@umariana.edu.co

³ Candidato a Doctor en Literatura Latinoamérica, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Magíster en Etnoliteratura; Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño. Docente de Literatura, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: auscategui@umariana.edu.co

⁴ Doctorando en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Magíster en Etnoliteratura; Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño. Docente Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lmontenegro@umariana.edu.co

Investigación e Innovación

Resumen

En el presente artículo se indicará el análisis estadístico y textual sobre la escritura académica y científica de los licenciados en formación de la facultad de Educación de la Universidad Mariana, para lo cual, se implementó diversos instrumentos con el fin de determinar el estado escritural de los estudiantes y así proponer alternativas para subsanar las dificultades lingüísticas y textuales encontradas en cada contexto.

Palabras clave: académica, científica, escritura, manuscritos, publicación.

1. Introducción

Actualmente, el proceso de investigación está íntimamente vinculado con la publicación científica, razón por la cual, se espera que los resultados producto de la dinámica investigativa sean validados a través de la publicación, para garantizar la calidad de éstos, así como también su originalidad e importancia para el área de estudio (Shaw, 2003). Aún más, la publicación científica y en sí, la escritura académica, refleja las condiciones, habilidades y capacidades que tiene el investigador para generar nuevo conocimiento.

Así las cosas, se podría pensar que los procesos de formación en investigación de los estudiantes de los programas de licenciatura, de alguna manera, deben estar comprometidos con dicha dinámica, en donde el educando en sus prácticas investigativas pueda presentar por medio de la escritura científica nuevas maneras de pensar la realidad y de concebir la educación. Por esta razón, el pensar la escritura científica, desde los espacios académicos del docente en formación, es reflexionar sobre el compromiso que el educador adquiere en su rol de investigador.

En esta perspectiva, la escritura académica y científica cobra cada día más valor, por su incidencia y significancia en los grupos académicos y científicos, y con mayor énfasis en los programas de formación de docentes, donde se destacan las orientaciones en investigación, aportes al nuevo conocimiento y el repensar el fenómeno educativo desde las aulas de clase; no obstante, no es extraño encontrar serias deficiencias

en lo relacionado con la escritura académica y científica, siendo un problema angustioso, más aún para todo aquel que quiera publicar sus resultados de investigación, reflexiones, revisiones e indagar la ciencia (Cisneros y Olave, 2012).

Al investigador –especialmente el docente en formación– de la Universidad Mariana, también se le dificulta compartir de manera asertiva, a través de la escritura científica, las experiencias y conocimientos que ha experimentado durante su proceso investigativo, lo que ha ocasionado dudas en la manera cómo se concibe el acto investigativo y cómo éste es debatido y resignificado por la comunidad académica, aun sabiendo la importancia de la divulgación del conocimiento.

La escritura científica y académica es un tema trabajado por diversos autores, quienes ven en ella una herramienta indispensable para la vida intelectual; este campo es medianamente amplio y ha sido estudiado desde variadas perspectivas, no obstante, a nivel regional, son escasas las investigaciones que indagan sobre ésta en estudiantes de pregrado; algunos de los trabajos que tienen como foco de atención dicha problemática son los de Obando y Pabón (2006), quienes desarrollan la investigación: *Propuesta pedagógica para cualificar a los docentes en la detección de los problemas de aprendizaje en la escritura*, en la cual se determinó las estrategias empleadas por los docentes al momento de identificar los problemas relacionados con el aprendizaje de la escritura; la metodología utilizada fue de cohorte cualitativa y entre las conclusiones los autores señalan que, los principales problemas de aprendizaje en escritura que presentan los docentes son: omisión, adicción y sustitución de letras y sílabas.

Por otro lado, en lo referido al componente metodológico, la investigación se orientó bajo un paradigma mixto, puesto que el fenómeno de estudio está estrechamente relacionado con las dinámicas sociales, de igual forma, podía ser interpretado y analizado desde la cuantificación de patrones comunes. Paralelamente a ello, el enfoque crítico social, permitió la lectura objetiva de las tensiones propias del problema, de esta manera, en el hecho práctico, se optó por una investigación acción de tipo educativo, en donde se analizó la escritura académica y científica

de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, para lo cual, en un primer momento, se identificó el nivel de formación en escritura académica y científica de los estudiantes; posteriormente, en un segundo momento, se describió los componentes de la escritura académica empleada por los educandos de la facultad; y finalmente, en un tercer momento, se caracterizó los componentes de la escritura académica empleada por los estudiantes objeto de estudio. Además, cabe mencionar que la muestra seleccionada por conveniencia estuvo compuesta por 71 estudiantes adscritos al programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de los Centros de Atención Tutorial (CAT) de Pasto (Nariño), Tumaco (Nariño), Neiva (Huila) y Pitalito (Huila).

2. Metodología

La investigación se orientó en el paradigma mixto, ya que permitió indagar las situaciones y acontecimientos de los estudiantes con respecto a la producción escritural científica. La investigación cualitativa, en este caso, tuvo como fin analizar aquellos fenómenos que ocasionan las dificultades lingüísticas y textuales en los educandos -objeto de estudio-; es decir, no sólo buscó encontrar el grado o nivel en el que se encuentra sometido el problema, sino también, buscó describir las características en dicha habilidad comunicativa, con el propósito de elaborar una posible solución a través del proceso investigativo. Asimismo, la investigación cualitativa permitió adecuar la observación participante en los contextos educativos, de tal forma que se ordenó un respectivo corpus de información, que permitió que la información recolectada se analice también de una forma cuantitativa (análisis estadístico).

Por otra parte, desde el componente cuantitativo, las técnicas de análisis estadístico empleadas en esta investigación se orientaron bajo una metodología cuasi experimental (Cook y Campbell, 1986), donde se configuró un proceso ordenado y estructurado que se divide en las siguientes etapas:

- Selección de un modelo estadístico adecuado.
- Estimación de los parámetros y clasificación de las variables independientes y la variable dependiente.

- Validación del modelo estadístico.
- Interpretación de los resultados.

Acorde con los aspectos mencionados, el grupo o muestra del total de estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación evidencian características especiales en cuanto a su formación académica, actividades laborales en su región, comportamientos y actitudes que son fundamentales en la investigación, por ello, la selección de la muestra no es aleatoria. Ahora bien, la cantidad de estudiantes seleccionados estuvieron dentro de los parámetros exigidos para que estadísticamente sea representativa, esto se evidenció con la aplicación de la fórmula matemática propuesta por Murray y Larry (2002):

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{i^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n: tamaño de la muestra.

N: tamaño de la población.

Z: valor correspondiente a la distribución de gauss con parámetro de 5 %.

i: error que se prevé del 10 %.

p: prevalencia esperada del parámetro.

q: complemento del valor de prevalencia esperada.

Con el objetivo de hacer una comparación entre los grupos y el cruce de variables más significativas en la aplicación de la metodología de mejoramiento de la escritura científica y validar su efectividad, se utilizó Excel y el software estadístico *R* para la construcción de diagramas y el análisis de medidas estadísticas de tendencia central y de variabilidad, como son la media, mediana, moda, varianza, desviación estándar, porcentajes de variabilidad y correlación.

En relación con lo anterior, para consolidar el proceso metodológico en la investigación, se optó por utilizar un enfoque crítico social, puesto que permitió analizar la realidad sobre la escritura científica en los educandos objeto de estudio.

2.1 Población y Muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por 284 estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana; en coherencia con los objetivos planteados para el desarrollo exitoso de la investigación, se empleó un muestreo intencional (Lagares y Puerto, 2001), por medio del que se seleccionó un total de 104 estudiantes, es decir, el 37 % del total de la población y discriminados de la siguiente manera:

- I semestre CAT Tumaco: 18 estudiantes.
- I semestre CAT Pasto: 10 estudiantes.
- VI semestre CAT Pasto: 21 estudiantes.
- V semestre CAT Pitalito: 32 estudiantes.
- V semestre CAT Neiva: 23 estudiantes.

La muestra seleccionada cumple con los parámetros requeridos estadísticamente para ser considerada como representativa, con un nivel de confianza del 95 %, donde para una población de 284 estudiantes, 70 es su respectiva muestra.

2.2 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Las técnicas de recolección de información empleadas para el desarrollo de la investigación fueron: taller de lengua y entrevista, en donde se emplearon instrumentos como: el artículo científico y la guía de entrevista respectivamente.

Para el caso del taller de lengua, se solicitó a los estudiantes objeto de estudio la elaboración de un artículo científico de tipo revisión, revisión

de tema o reflexión, estructurado de acuerdo a sus orientaciones previas sobre la composición de este tipo de manuscritos y bajo la siguiente pauta: extensión mínima de 5 páginas y máxima de 7, mínimo 10 referencias bibliográficas, y estructura IMRYD (Introducción, Método, Resultados y Discusión). Para el análisis e interpretación de la información expuesta en el taller, se empleó la matriz de análisis del discurso textual, la cual está compuesta por cuatro campos principales, a saber: categorías, elementos de análisis, calificación escala y evidencia.

Asimismo, se establecieron cinco categorías: Elementos básicos de la escritura, elementos ortográficos y gramaticales, elementos lingüísticos y textuales, elementos éticos y bibliográficos, y elementos científicos.

Para la categoría de elementos básicos de escritura se tuvieron en cuenta los siguientes elementos de análisis: estructura general del manuscrito, organización de fuentes bibliográficas, uso de números y cifras, planificación del manuscrito, revisión por parte de pares y colegas para la optimización del documento, coherencia entre cada uno de los apartados, organización morfosintáctica, fundamentación teórica y conceptual. Por otra parte, en lo relativo a la categoría de elementos ortográficos y gramaticales, fueron cuatro los elementos de análisis dispuestos: normas ortográficas, signos de puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas, y terminología adecuada para la expresión de las ideas.

Además, para la categoría de elementos lingüísticos y textuales, los elementos de análisis propuestos fueron: título adecuado y preciso con el contenido del manuscrito, estructura básica de presentación, léxico y términos propios de área y tema trabajados, coherencia entre cada uno de los elementos que componen el manuscrito, cohesión entre los párrafos que componen el manuscrito, uso adecuado de conectores y palabras clave, estrategias argumentativas. De este modo, en cuanto a la categoría de elementos éticos y bibliográficos, se designaron elementos como: derechos de autor, citación y referenciación, sincronía entre citas y referencias, uso adecuado de citas.

Por último, en lo referido a la categoría de elementos científicos encontramos: presencia de ideas y objetivos principales del manuscrito,

intención comunicativa, uso de la ejemplificación como herramienta de justificación y argumentación, rigor científico, reflexión crítica sobre el tema central, solución de las preguntas orientadoras del manuscrito, uso de cita a pie de página para ampliar la explicación de algún concepto, intertextualidad.

En lo referido a la calificación escala, está fue una apreciación numérica, la cual se estableció en un rango entre 0 y 5; y para el campo de evidencia, se registró aquellos apartados textuales propios de manuscrito, que testificaban sobre las calidades y condiciones para cada uno de las categorías y, específicamente, para cada uno de los elementos.

Para el caso de la entrevista, se tuvieron en cuenta las cinco categorías esenciales de análisis propuestas, en donde a través de 36 preguntas de tipo abiertas se indagó sobre los conocimientos referidos a los elementos básicos de la escritura, de igual modo, los ortográficos y gramaticales, vinculando a su vez los lingüísticos y textuales, los éticos y bibliográficos, y científicos.

3. Resultados: elementos básicos de la escritura

Para este primer ítem, se realizó a los educandos del programa diez preguntas, codificadas de la siguiente manera:

- E1: ¿Te gusta escribir?
- E2: ¿Has publicado en alguna revista algún tipo de texto científico como artículo, reseña, ensayo?
- E3: ¿Sabes escribir adecuadamente un texto científico como artículo, reseña, ensayo o ponencia?
- E4: ¿Para dar un orden estético adecuadas en el texto nomencladores, paréntesis, corchetes, símbolos, abreviaturas o siglas?
- E5: ¿Sabes adecuar la fuente bibliográfica de un esquema, imagen, figura, gráfico, tabla o Tabla?
- E6: ¿Haces un buen uso de cifras y números cardinales, ordinales y partitivos?

- E7: ¿Realizas borradores previos de un texto?
- E8: ¿Tus textos evidencian uso adecuado de los tiempos verbales, gerundio, infinitivo, género y número?
- E9: ¿Revisas más de tres veces el texto antes de convertirse en un producto final y publicable?
- E10: ¿Recurres a tu profesor o a alguien para que revise tu texto antes de ser presentado como producto final?

Los resultados se sintetizan en la Figura 1:

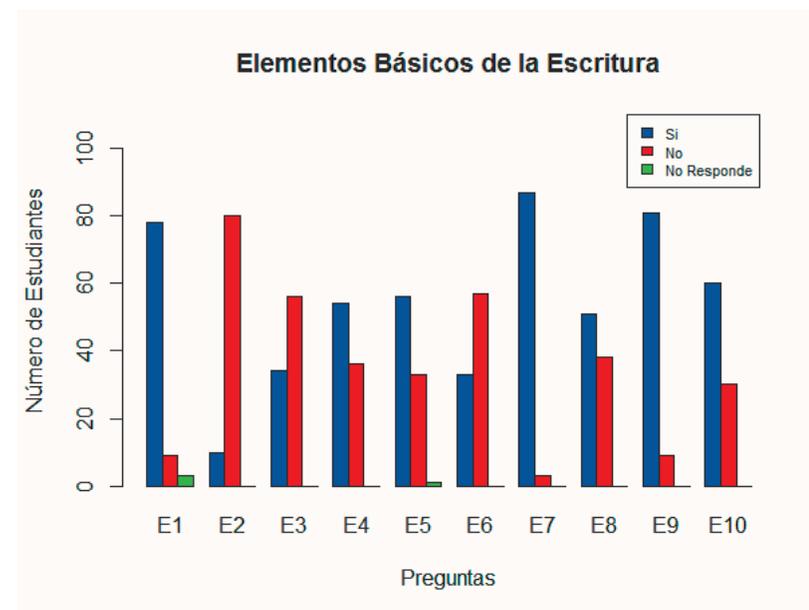


Figura 1. Elementos básicos de la escritura.

A partir de los datos más representativos, se evidencia que los educandos realizan en su mayoría (97 %) borradores previos de los textos que desean ser publicados o presentados a los docentes, de manera similar, revisan más de tres veces el escrito (90 %), y presentan gusto por el hecho escritural (87 %). A pesar de lo anterior, los educandos no cuentan con experiencia en el ámbito de las publicaciones (89 %), tampoco realizan un adecuado uso de cifras, números cardinales, ordinales y partitivos.

En suma, el educando cuenta con la motivación necesaria brindada por el gusto a la escritura, ya que escribir textos es una actividad que genera placer, paralelamente a ello, lo hacen de una forma rigurosa, percatándose de posibles errores, hecho que a través de ejercicios de constante revisión promueven la optimización de lo escrito, no obstante, el desconocimiento del uso adecuado de algunos elementos como los nomencladores, dificulta la organización adecuada del manuscrito.

3.1. Elementos ortográficos y gramaticales

Para detallar estos elementos, se planteó seis preguntas claves, codificadas así:

- OG1: ¿Para una precisión conceptual en tus textos, utilizas el diccionario?
- OG2: ¿Corroboras si en tu texto no hay errores de digitación?
- OG3: ¿Realizas acentuación de manera adecuada?
- OG4: ¿Eres consciente de que utilizas los signos de puntuación como la coma (,); punto (.); puntos suspensivos (...); dos puntos (:); y punto y coma (;)?
- OG5: ¿Utilizas signos de interrogación (?); admiración (!); Guion (-); Guion mayor (-); comillas ("")?
- OG6: ¿Eres consciente del uso de mayúsculas y minúsculas?

La Figura 2 establece los resultados para esta categoría:

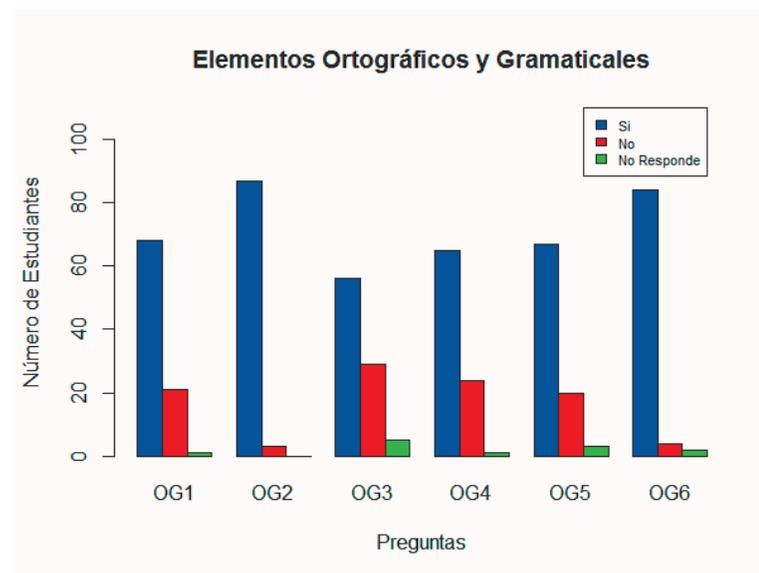


Figura 2. Elementos ortográficos y gramaticales.

Los educandos en su mayoría revisan los textos con el propósito de constatar que estén bien escritos, sin alguna falta ortográfica que impida su comprensión (97 %), del mismo modo, al momento de escribir, hacen un adecuado uso de mayúsculas y minúsculas, dependiendo el caso (93 %); por el contrario, casi una tercera parte de los educandos, se les dificulta realizar una acentuación adecuada de las palabras.

Así las cosas, los educandos demuestran cierta prevención y cautela al momento de escribir, puesto que tratan de ser cuidadosos con los aspectos ortográficos, sin embargo, casos como el de la acentuación, que están sujetos a niveles más complejos como el fonético y morfosintáctico, son más difíciles de resolver.

3.2. Elementos lingüísticos y textuales

En la presente categoría se realizaron siete preguntas con sus respectivas codificaciones:

- LT1: ¿Adeguas un título específico, sin ambigüedad en tus textos?

- LT2: ¿Tienes en cuenta como mínimo detalle para la estructuración de tus textos un planteamiento, un desarrollo y una conclusión?
- LT3: ¿Utilizas terminología técnica o especializada para expresar tus ideas textuales?
- LT4: La coherencia, según Sánchez (2011), “es la cualidad que tiene un texto de construir una unidad global de significado” (p. 139). En este orden de ideas, ¿los textos que escribes son coherentes?
- LT5: ¿El uso de conjunciones y preposiciones se evidencia en la cohesión interna de los párrafos textuales?
- LT6: Como recurso cohesivo y para que el lector encuentre en tus textos relaciones semánticas, ¿utilizas adecuadamente conectores lógicos o textuales?
- LT7: Siguiendo los postulados de Sánchez (2011) en tus textos ¿Se evidencian estrategias argumentativas para exponer de manera consistente los puntos de vista del autor, así mismo, como un medio para indagar, explicar, exponer las propias conclusiones y valorar críticamente los diferentes aportes y fuentes consultadas?

Los resultados se sintetizan en la Figura 3:

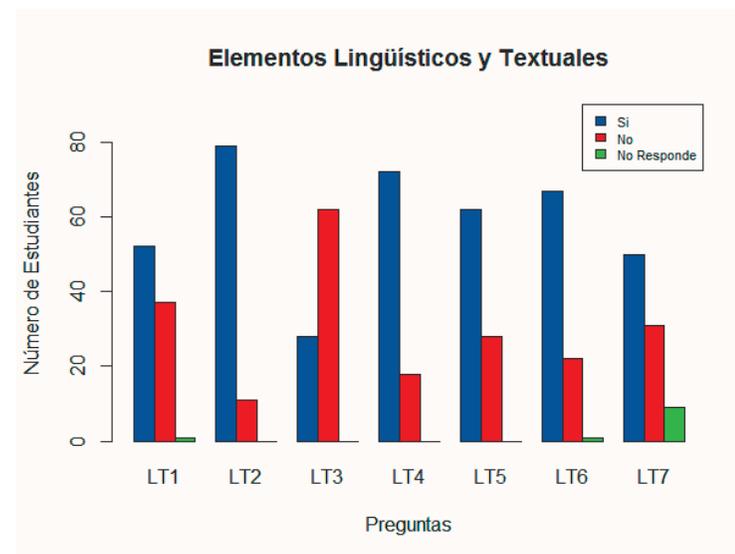


Figura 3. Elementos lingüísticos y textuales.

A nivel estructural, los educandos organizan el texto respondiendo a un planteamiento, desarrollo y conclusión (88 %), asimismo, los textos escritos representan verdaderamente una unidad global de significado (80 %). Por otra parte, solo un 31 % hace uso de terminología propia del lenguaje científico, y un 10 % no responde la pregunta LT7, probablemente, porque el fundamento del enunciado de la pregunta es complejo para el nivel de escolaridad de los educandos.

Entonces, a pesar de que los educandos organizan a nivel estructural sus textos, y semánticamente están definidos bajo el enfoque de una idea en concreto, el exiguo léxico empleado limita a los posibles lectores la comprensión de las ideas expuestas en los manuscritos.

3.3. Elementos éticos y bibliográficos

Para detallar estos elementos, se planteó seis preguntas claves, codificadas así:

- EB1: ¿Eres respetuoso con los derechos de autor y evidencias que en tus textos no hay algún tipo de plagio?

German Marcillo Hernández, Alexis Uscátegui Narváez, Luis Alberto Montenegro

- EB2: ¿Sabes citar adecuadamente un tipo de cita corta, extensa o parafraseo?
- EB3: ¿Utilizas acertadamente las normas APA?
- EB4: Corroboras que las citas utilizadas en el cuerpo del texto estén referenciadas al final en bibliografía.
- EB5: Cuando estudiabas en tu colegio, ¿te enseñaron a citar?

La Figura 4 establece los resultados para esta categoría:

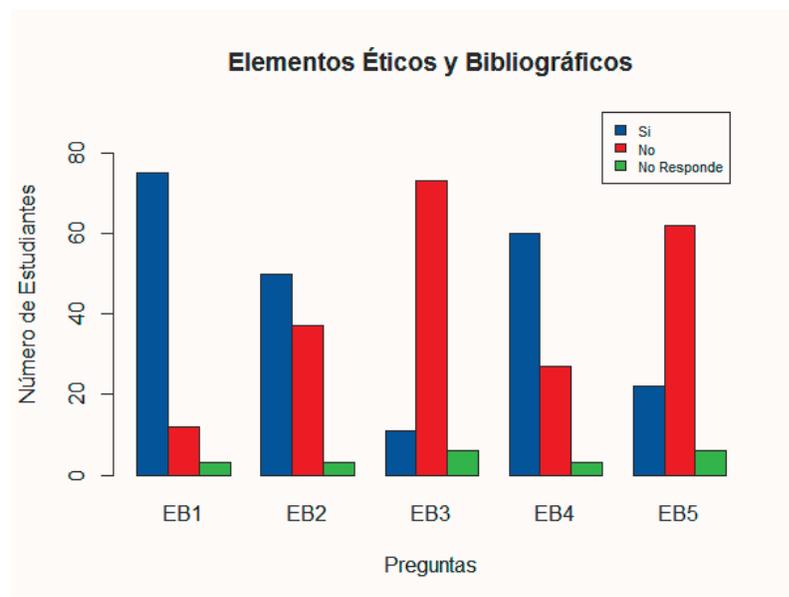


Figura 4. Elementos éticos y bibliográficos.

El 83 % de los educandos reconocen el trabajo intelectual de otros y dan los respectivos créditos a los autores citados; de este modo, aproximadamente dos tercios de los encuestados se aseguran de que las citas empleadas en el desarrollo del manuscrito estén presentadas en la sección de referencias bibliográficas. En contra posición, un gran porcentaje de los educandos (81 %) no emplea las normas APA, y en su etapa de escolaridad media el 69 % no fueron instruidos en la citación de autores.

De esta manera, a pesar de que los educandos hacen reconocimiento al trabajo intelectual que realizan otros autores, se evidencia en las citas

y referencias empeladas, su desconocimiento de la norma APA, y la falta de cultura con respecto a ésta, la cual no fue promovida en otros niveles de escolaridad, y esto ha dificultado la presentación óptima de manuscritos con la calidad requerida para procesos como el de la publicación científica.

3.4. Elementos científicos

En la presente categoría se realizaron siete preguntas con sus respectivas codificaciones:

- C1: ¿Antes de escribir, indagas y profundizas las ideas centrales de la intención textual?
- C2: ¿Articulas adecuadamente el título de tu texto con la introducción, el desarrollo y la conclusión del texto?
- C3: ¿Ejemplificas las bases conceptuales y teóricas utilizadas en tu producción textual?
- C4: ¿Tus textos científicos: artículos, ensayos o reseñas evidencian rigor investigativo y científico?
- C5: ¿Cuándo escribes planteas reflexiones críticas sobre el tema en cuestión?
- C6: ¿Cuándo planteas una tesis desarrollas acertadamente su intención comunicativa?
- C7: ¿Explicas a pie de página algún concepto que puede ser hermético para el lector?
- C8: La intertextualidad es la recíproca relación que tiene un texto con otros con-textos, es el medio por el cual se ratifica otros espacios y tiempos remitidos al tema objeto de estudio, en este sentido ¿manejas la intertextualidad en tus escritos?

La Figura 5 establece los resultados para esta categoría:

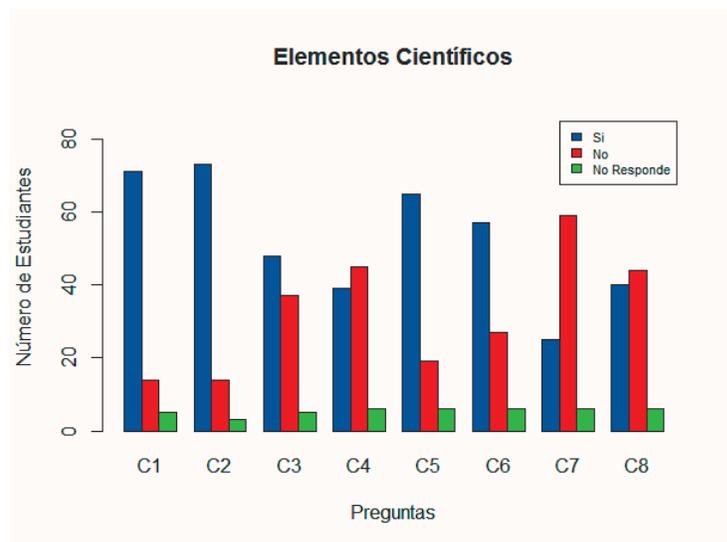


Figura 5. Elementos científicos.

El 81 % de los estudiantes articula el título, la introducción, el desarrollo y las conclusiones del manuscrito; asimismo, un 79 % fundamentan las ideas centrales por medio del análisis e indagación de la intención textual del escrito; en relación con lo anterior, un 72 % de los educandos reflexionan y realizan sus propias disertaciones sobre el tema en cuestión, para posteriormente, elaborar críticas sobre los asuntos desarrollados en el manuscrito. Por otro lado, algunos educandos no consideran el uso de pie de página para la aclaración de conceptos, ideas u enunciados, situación que se refleja en el 66 % de los encuestados. A pesar de que los estudiantes intentan fundamentar sus escritos teóricamente, y elaborar procesos de escritura crítica por medio de acciones como la revisión y la reflexión, no hacen uso de herramientas como las notas a pie de página para ampliar la información y facilitar al lector la comprensión de lo escrito.

Por otra parte, se presenta un gráfico box-plot comúnmente denominado diagrama de bigotes, con la información desarrollada a través del análisis textual por cada una de las regiones o CAT del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana. Las variables que componen el gráfico son: los cinco elementos del análisis textual (EBE - Elementos Básicos de Escritura, EC- Elementos

Científicos, EEB - Elementos Éticos y Bibliográficos, ELT- Elementos Lingüísticos y Teóricos, EOG - Elementos Ortográficos y Gramaticales), calificaciones promedio medidas en un intervalo de 0.0 a 5.0 puntos y los CAT (Tumaco, Pitalito, Neiva, Pasto 1 y Pasto 6).

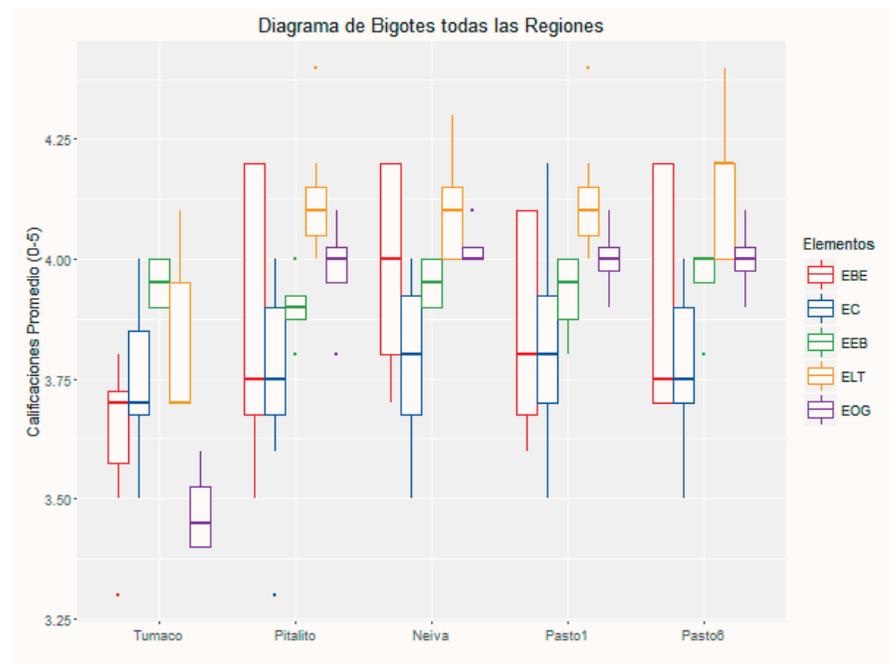


Figura 6. Diagrama box-plot: elementos y regiones.

De los grupos analizados, los estudiantes de CAT Tumaco son los que presentan un promedio de calificaciones inferior a 4.0, por esta razón, es el grupo que tiene mayores dificultades en los cinco elementos evaluados a través del análisis textual. Aún más, cabe mencionar que, el elemento referido a aspectos ortográficos y gramaticales es el que obtuvo calificaciones por debajo del límite inferior esperado para cada grupo. Con relación a los elementos éticos y bibliográficos son semejantes a las de los demás CAT.

Por otra parte, los estudiantes del CAT Pitalito, en cuanto al elemento lingüístico y textual presentan simetría en el resultado de sus calificaciones, con una media que supera a los demás elementos. Así las cosas, para los elementos básicos de escritura, se observa

que la calificación de la mayoría de las preguntas está ubicada en el tercer cuartil.

Para el CAT Neiva, en similitud con el CAT Pitalito, el elemento más significativo en cuanto a sus resultados es el relacionado con aspectos lingüísticos y textuales, no obstante, el elemento básico de escritura presenta simetría y una mediana de 4.0, superior a los CAT estudiados. En esta medida, para el caso del CAT Pasto 1, es verificable su similitud con el CAT Pitalito, en cuanto a los resultados de los elementos lingüísticos y textuales básicos de escritura y científicos; sin embargo, la media de estos dos últimos es relativamente superior a la que presenta el CAT Pitalito.

Para el CAT Pasto 6, en cuanto a los elementos lingüísticos y textuales, el valor de su mediana es más significativo que los demás CAT, además, es aquí donde se encuentra la calificación más alta en dicho elemento de todos los grupos. En cuanto a los elementos básicos de escritura y científicos, es de notar su semejanza con el CAT Pitalito.

En aspectos generales, se puede interpretar que, en relación con los elementos ortográficos y gramaticales, el promedio de la mediana es de 4.0 de los CAT estudiados, excepto la del CAT Tumaco, el cual cuenta con una mediana muy por debajo de la establecida por los otros grupos. Lo anterior, es preocupante, ya que la diferencia es significativa, y demuestra las falencias que presentan los estudiantes al momento de emplear normas ortográficas, signos de puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas, y terminología apropiada para la expresión de las ideas.

Para el caso de los elementos científicos, los diagramas indican que las calificaciones y las medianas están muy por debajo de 4.0, que es un valor aceptable; lo que testifica que los estudiantes no cuentan con las capacidades necesarias para elaborar un texto científico acorde con los requerimientos propios de este ámbito, es decir, la presentación de ideas y objetivos principales, intención comunicativa, herramientas de argumentación, rigor científico, reflexión crítica, uso de citas e intertextualidad.

Por otra parte, los resultados de los elementos éticos y bibliográficos son homogéneos en los grupos y presentan menor dispersión. De este

modo, cabe decir que, los estudiantes conocen y aplican las respectivas normas de citación y referenciación, sin embargo, no lo hacen de una manera precisa, ya que la mediana en este elemento es de 4.0. Una característica importante a tener en cuenta en los elementos básicos de escritura es la dispersión de sus resultados, ya que los estudiantes al momento de elaborar un texto científico o académico tienen variadas maneras de configurarlo, y no siguen una pauta estandarizada.

Finalmente, es preciso mencionar que, un elemento destacable en la investigación es el referido al componente lingüístico y textual, en donde sus resultados son los más altos del estudio, sin embargo, no son sobresalientes a las expectativas deseadas.

A continuación, se presenta un gráfico poligonal (Figura 7) para cada CAT investigado con los elementos de los análisis textuales discriminados en ítems.

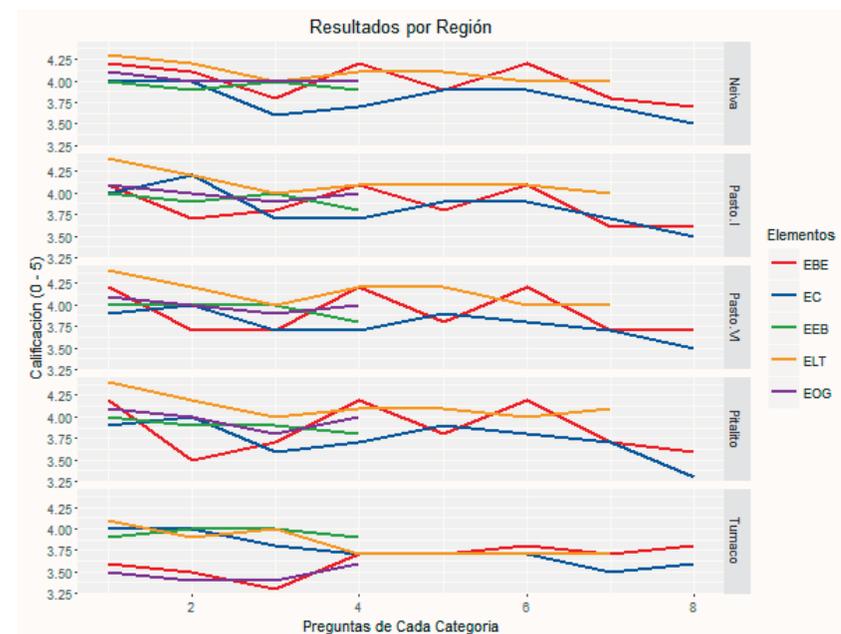


Figura 7. Diagrama poligonal: elementos, regiones y preguntas de las categorías.

Con relación a los elementos básicos de escritura, aspectos como la planificación del manuscrito y su coherencia son los más significativos de todos los grupos evaluados, puesto que presentan los mayores picos de calificación; excepto, el CAT Tumaco. De este modo, es evidente que los estudiantes emplean un plano preescolar para el desarrollo de sus textos, lo que está directamente relacionado con la coherencia de los mismos.

En relación con el elemento anterior, aspectos como el uso de números y cifras, la constitución morfosintáctica adecuada, y la fundamentación teórica y conceptual apropiada, fueron aspectos críticos por sus bajos resultados.

Entre los aspectos preocupantes determinados en la investigación, son los representados por los picos más bajos en los grupos, en especial los referidos a los elementos científicos, concretamente, los relacionados con herramientas de argumentación y justificación, rigor científico e intertextualidad.

3.5. Medidas estadísticas

A continuación, se presentan las medidas de tendencia central y dispersión para los cinco CAT estudiados, esto con el propósito de complementar la información expuesta en párrafos anteriores. Los estadísticos presentados en las siguientes Tablas como mean, sd, IQR, cv y n, representan respectivamente la media aritmética (promedio), la desviación estándar, rango intercuartílico, la covarianza y el número de preguntas por cada categoría:

Tabla 1. CAT Pitalito

Elementos	mean	sd	IQR	cv	n
EBE	3,9	0,3	0,5	0,1	8
EC	3,7	0,2	0,2	0,1	8
EEB	3,9	0,1	0,1	0,0	4
ELT	4,1	0,1	0,1	0,0	7
EOG	4,0	0,1	0,1	0,0	4
Pitalito	3,9	0,2	0,4	0,1	31

Tabla 2. CAT Neiva

Elementos	mean	sd	IQR	cv	n
EBE	4,0	0,2	0,4	0,1	8
EC	3,8	0,2	0,3	0,0	8
EEB	4,0	0,1	0,1	0,0	4
ELT	4,1	0,1	0,2	0,0	7
EOG	4,0	0,1	0,0	0,0	4
Neiva	4,0	0,2	0,2	0,0	31

Tabla 3. CAT Pasto 6

Elementos	mean	sd	IQR	cv	n
EBE	3,9	0,3	0,5	0,1	8
EC	3,8	0,2	0,2	0,0	8
EEB	4,0	0,1	0,1	0,0	4
ELT	4,1	0,2	0,2	0,0	7
EOG	4,0	0,1	0,1	0,0	4
Pasto 6	3,9	0,2	0,3	0,1	31

Tabla 4. CAT Pasto 1

Elementos	mean	sd	IQR	cv	n
EBE	3,9	0,2	0,4	0,1	8
EC	3,8	0,2	0,2	0,1	8
EEB	3,9	0,1	0,1	0,0	4
ELT	4,1	0,1	0,1	0,0	7
EOG	4,0	0,1	0,1	0,0	4
Pasto 1	3,9	0,2	0,3	0,1	31

Tabla 5. CAT Tumaco

Elementos	mean	sd	IQR	cv	n
EBE	3,6	0,2	0,2	0,0	8
EC	3,8	0,2	0,2	0,0	8
EEB	4,0	0,1	0,1	0,0	4
ELT	3,8	0,2	0,3	0,0	7
EOG	3,5	0,1	0,1	0,0	4
Tumaco	3,7	0,2	0,3	0,1	31

Finalmente, de acuerdo al resultado conglomerado en todas las regiones objeto de estudio, la siguiente Tabla 6 evidencia aspectos que ya fueron verificados en las figuras anteriores, como es el caso del CAT Neiva, el cual presenta un promedio de calificación más alto que los demás y una dispersión menor, seguida de los CAT Pasto 1 y CAT Pasto 6 y CAT Pitalito, CAT Tumaco queda relegada en última posición.

Tabla 6. Todos los CAT

Región	mean	sd	IQR	cv	n
Pitalito	3,9	0,23	0,35	0,06	31,00
Neiva	4,0	0,18	0,20	0,05	31,00
Pasto6	3,9	0,21	0,30	0,05	31,00
Pasto1	3,9	0,21	0,30	0,05	31,00
Tumaco	3,7	0,20	0,30	0,05	31,00

4. Conclusiones y Recomendaciones

Se concluye que la escritura académica y científica es un elemento primordial para la formación de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria, porque les permite tener en su currículum profesional, herramientas básicas para una mejor comunicación escrita. Cabe agregar que, este es un proceso escritural que debe iniciar desde los primeros semestres de formación, pues desde ahí se consolidará los

distintos elementos lingüísticos y textuales necesarios para publicación de manuscritos científicos.

Así mismo, con base en los instrumentos implementados y en los análisis estadísticos, se puede contrastar que la mayoría de los estudiantes afirman saber utilizar adecuadamente los elementos ortográficos, gramaticales, lingüísticos, textuales, éticos y científicos; no obstante, en el taller textual se verificó que no todos poseen dichas características correspondientes a la escritura académica y científica.

Por otra parte, entre los grupos comparados, se puede comprobar que el CAT Tumaco es el grupo con mayores dificultades escriturales, probablemente, el contexto regional es un factor con ciertos aspectos discursivos particulares del habla, que les impide adecuar un léxico apropiado al momento de escribir.

En el caso particular de los CAT Pasto I y Pasto VI, se puede deducir que las capacidades escriturales son similares, es decir, a pesar que los de semestre VI poseen una formación de Normalistas Superiores, eso no significa que se encuentran en ventaja ante los compañeros que inician la licenciatura.

El aspecto de escritura académica y científica no es un proceso que solo debe ser trabajado y desarrollado por parte de los docentes de lenguaje, también es un compromiso que compete a los demás profesores de las distintas asignaturas, puesto que la competencia escritural es un factor esencial e ineludible que se puede fortalecer desde múltiples espacios académicos y escolares.

Como recomendaciones, es necesario para el desarrollo de la escritura académica y científica, programar espacios de fundamentación y orientación referentes a este acto comunicativo. Por tal motivo, se invita a la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, a implementar en el Área de Profundización Electiva, desde los primeros semestres de formación, cursos para el fortalecimiento de la escritura; asimismo, orientaciones básicas en la escritura de manuscritos, tales como: artículos, reseñas, ensayos, ponencias, monografías y trabajos de grado.

El lenguaje es una de las áreas fundamentales del saber profesional, por

esta razón se sugiere promover la escritura académica que producen los estudiantes desde los diferentes cursos de la licenciatura, con el fin de que puedan publicar inicialmente sus manuscritos en la Revista de la Facultad de Educación *Fedumar*, de esta manera, los educandos irán afianzando esta habilidad para alcanzar paulatinamente un nivel científico de sus propuestas escriturales.

El proceso de composición textual es un subproceso escritural que todos los docentes desde las distintas asignaturas deben requerir a sus estudiantes, pues en aquel ejercicio está la base que permitirá al educando alcanzar un nivel de escritura científica favorable. Además, la lectura es otro factor clave que ineludiblemente se debe exigir, pues no habrá una adecuada producción escritural sino hay conocimientos intertextuales que la lectura puede ofrecer.

Para mejorar los elementos éticos, bibliográficos y científicos en la escritura académica de los educandos de Licenciatura en Educación Básica Primaria, es necesario producir desde la Facultad de Educación, un manual de escritura donde se explicita concretamente las herramientas y las normas fundamentales para escribir manuscritos de calidad científica. Esta alternativa mejorará considerablemente la producción en la tipología textual de los estudiantes en cuestión.

Referencias

Cisneros, M. y Olave, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Lagares, P. y Puerto, J. (2001). Población y muestra, Técnicas de muestreo. Recuperado de http://desenderismo.com/blogmaria/cosas/proyectos_4A/estadistica.pdf

Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.

Shaw, M. (2003). Writing good software engineering research papers. Minitutorial. *Proceedings of the 25th International Conference on Software Engineering, IEEE computer society, 726-737*. Recuperado de <http://www.cs.cmu.edu/~Compose/shaw-icse03.pdf>

Cook, T. y Campbell, D. (1986). The causal assumptions of quasi-experimental practice. *Synthese, 68*, 141-180.

Murray, S. y Larry, S. (2002). *Estadística* (3.ª ed.): México: McGraw Hill/ Interamericana.

La fábula como texto narrativo en la Pedagogía Crítico Social

Harold Jesús Calpa Riascos¹

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2019

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2019

Como citar este artículo: Calpa, H. (2019). La fábula como texto narrativo en la Pedagogía Crítico Social. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 67-81. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art5>

Resumen

En la presente investigación se estudia los fundamentos teóricos que puede presentar la fábula para la comprensión, interpretación y reflexión en la Educación Básica Primaria (EBP) de la IEM La Rosa del municipio de Pasto, además, se aplicará dichos fundamentos en didácticas en el aula, para que contribuyan a mejorar la comprensión de textos y con ello la interacción de los estudiantes en su convivencia escolar y social. Por tanto, para llegar a contribuir en este proceso, se toma de los estándares curriculares lo correspondiente a las competencias comunicativas del eje referido a la literatura, mediante los cuales se hará una aplicación en la lectura comprensiva, interpretativa y reflexiva, que lleve a un pensamiento crítico y una sana convivencia desde la educación inicial.

Palabras clave: didáctica, educación básica, fábula, literatura, pedagogía, pensamiento crítico.

1. Introducción

El propósito de este texto es utilizar la fábula como texto narrativo en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de Educación Bási-

¹ Doctorando en Educación, Universidad de Nariño RUDEColombia. Magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño. Docente de IEM La Rosa, Investigador en Grupo en Investigación y Argumentación (GIA) Universidad de Nariño. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: haroldprofe@hotmail.com

ca Primaria(EBP), hacer lecturas de fábulas y buscar el sustento de autores que permitan a esta investigación tener unos referentes conceptuales que ayuden a comprender de una manera más profunda el tema a que se refiere el presente trabajo sobre la literatura, la pedagogía social y el papel que puede desarrollar la lectura crítica en la comprensión, interpretación y el análisis de textos narrativos como la fábula desde la EBP.

Se propone, por lo tanto, abordar el tema de la literatura que se establece en los programas educativos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), trazados en los estándares curriculares de Lengua Castellana para los grados de educación básica colombiana, en los cuales se toma a las fábulas como textos narrativos.

Por ello, los estándares de competencias son importantes en el desarrollo del presente trabajo y en ellos las competencias comunicativas, como la argumentación, que implementada desde los primeros años en la escuela Básica Primaria supone la permanente ayuda al estudiante para que formule preguntas y cuestione los aspectos simples o complejos de su cotidianidad; provoca la proposición y la justificación de los puntos de vista, y orienta al estudiante hacia la reflexión sobre las afirmaciones o negaciones que en el aula o fuera de ella plantea (Ramírez, 2010); además, son esenciales para defender sus ideas, exponer sus puntos de vista, justificar sus pensamientos y opiniones, así como también, comprender, diferenciar y confrontar su realidad con otros. Estas habilidades cognitivas se encuentran en estrecha relación con el aprendizaje crítico, reflexivo y creativo que propone Lipman (1997).

La intención de abordar este tema es fomentar experiencias de lecturas narrativas críticas, para una mejor comprensión e interacción en el ser y en el estar sociocultural, esta experiencia se puede dar partiendo desde una mirada crítico-social, pertinente para el contexto colombiano y latinoamericano, reflejado en una sociedad o población que es víctima de diversos problemas y conflictos sociales, como: la violencia familiar, la delincuencia común, el narcotráfico, el desplazamiento forzado, el abandono de aulas escolares, entre otros.

En nuestro contexto sociocultural las circunstancias de la vida son totalmente diferentes, porque se presenta una heterogeneidad social

tanto en la parte pública como privada; en lo público hay diferencias entre lo urbano y lo rural, entre el centro, el sur y el norte; en lo privado los estratos son diferenciales, haciendo esto complejo para el aspecto educativo, porque cada uno es guiado acorde a sus propios intereses.

Podemos notar como los modelos pedagógicos y los currículos que se presentan en las diferentes instituciones pocas veces son acordes con las necesidades locales, sobre todo en la educación pública, esto se ve reflejado muchas veces por la implantación de modelos o pedagogías europeas(eurocentrismo) que nada tienen que ver con la realidad y problemática regional, refiriéndose al contexto sociocultural latinoamericano, y que en cierta forma hace ver el poder político y económico que ejercen ciertos países europeos y americanos sobre comunidades latinas, demostrando claramente el papel del oprimido y el opresor, que para el primero no le permite realizarse y ser como es en su verdadera dimensión social y así tener la posibilidad de llevar su propia forma de vivir y pensar en este mundo globalizado; al respecto, Freire (1997) afirma:

Al hablar con tal esperanza de la posibilidad de cambiar el mundo, no quiero dar la impresión de ser un pedagogo lírico o ingenuo. Al hablar de esta forma, no desconozco lo difícil que se hace, cada vez más, implicarse a favor de los oprimidos, de aquellos a quienes se les impide ser. Reconozco los enormes obstáculos que “el nuevo orden” impone a sectores más frágiles del mundo, así como a sus intelectuales, obstáculos que inducen hacia posiciones fatalistas ante la concentración de poder. (p. 55).

2. Pensamiento Crítico y Fábula

La lectura crítica lleva al docente y estudiante al desarrollo de una pedagogía de aula incluyente y participativa, para dar nuevas interpretaciones y significados a diferentes tipos de lecturas.

La fábula como instrumento pedagógico del desarrollo del Pensamiento Crítico(PC) permite como objetivo la formación y construcción de un pensar, donde se evidencia una verdadera participación del estudiante de EBP, lo lleva a vivir resignificando su forma de actuar en una sociedad, con ideas acordes a las necesidades de su entorno inmediato para formar sociedades democráticas y más equitativas.

Para el desarrollo de esta práctica es necesario observar el PC y la fábula en campos específicos como la literatura, la educación y la pedagogía.

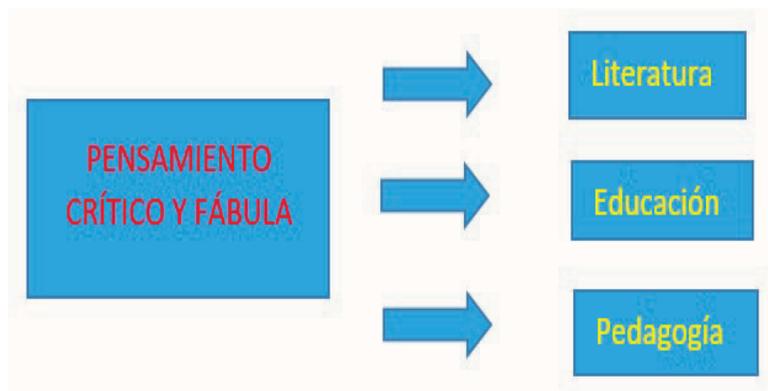


Figura 1. Campos de relación del Pensamiento Crítico y la Fábula.

Fuente: Elaboración propia.

3. Pensamiento crítico y fábula en la literatura

Para llegar a contribuir en este proceso del desarrollo del PC desde la EBP (Educación Básica Primaria), se puede tomar los estándares curriculares, las competencias comunicativas del eje referido a la literatura, teniendo en cuenta que esta permite comprender el lenguaje y su estética, construir y contar la historia, la expresión de sentimientos, la interpretación de significados en diferentes contextos, además, permite desarrollar la posición crítica del individuo. Al respecto, Parodi (2010) afirma que:

El lector construye sus propios pensamientos a partir de lo dicho en el texto y que sea capaz de evaluar lo que se dice y decida si está de acuerdo con ello o no siendo así se logrará que la literatura infantil sea un medio importante en la etapa de formación personal y de medio para poder llegar a entender, comprender y el saber convivir con el otro. (p. 151).

Entonces, la literatura infantil y la fábula, en particular, son estrategias importantes en la formación de un pensamiento crítico, que permiten

el desarrollo de habilidades de comprensión, interpretación y análisis de textos narrativos en la educación básica.

En los procesos que se presentan en la educación escolar, en cuanto a literatura en los lineamientos curriculares, se manifiesta que, el estudiante puede elaborar hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto, también pueden “organizar sus ideas para producir un texto oral o escrito, teniendo en cuenta su realidad y sus experiencias” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006, p. 34).

Por tanto, inicialmente hay que tener en cuenta que la fábula es un escrito breve de carácter didáctico, este texto narrativo, muy popular desde la antigüedad, ha sido importante en la historia de la literatura, es así que en diferentes épocas y contextos se lo ha utilizado para dar a conocer los comportamientos humanos y la realidad que vive el ser humano en la sociedad, el desarrollo de valores y antivalores que son inherentes a él en su diario vivir.

Desde tiempos antiguos, diferentes autores como Esopo (s. VI a. C.), Fedro (15 a. C.-50 d. C.), La Fontaine (1621-1695), Samaniego (1745-1781), Iriarte (1750-1791), Hartzenbusch (1806-1880), Tolstoi (1828-1910), Pombo (1833-1912), entre otros, han desarrollado historias fabulísticas para plasmar en ellos las vivencias socioculturales que cada época presenta; reflejando en ellas el sentir y el pensar de las personas, y haciendo una similitud o personificación con el actuar de los animales.

Es así como se puede reconocer en la lectura de la fábula *La zorra y las uvas* de Esopo, en la cual, este animal al darse cuenta que no podía alcanzar el alimento decide retirarse del lugar sin hacer un esfuerzo por conseguirlo y descalificando el estado o la condición en que se encuentra éste, la moraleja se convierte en una de las múltiples interpretaciones que los lectores pueden dar del comportamiento del hombre ante las adversidades y que el autor a través del relato da a conocer.

Al llevar este escrito al aula para realizar una lectura crítica, se dan por ejemplo las siguientes reflexiones o moralejas del texto:

- No se puede lograr un objetivo sin antes hacer una correcta planeación.
- La incapacidad propia no se puede ocultar con dejarla, porque lo deseado ya no es interesante o no interesa.
- No menospreciar lo que no se puede alcanzar.
- Hay que tener la suficiente autoestima para creer en uno mismo y lograr los objetivos propuestos.
- La constancia y perseverancia son factores fundamentales para alcanzar objetivos.

Las anteriores moralejas o reflexiones, y muchas interpretaciones más, pueden dar los estudiantes sobre la lectura, lo cual es el resultado de motivarlo a practicar el desarrollo de un pensamiento crítico, donde las diferentes visiones de él, desde su contexto y realidad, le permiten cuestionar el porqué de la actuación del personaje, y el porqué de cada una de las reflexiones dadas a partir de la lectura del texto, y así entender y comprender el posible objetivo que plantea la lectura.

Por otro lado, también se torna interesante desde esta historia llevar a pensar críticamente al alumno con diferentes preguntas como las siguientes:

¿Por qué la zorra no logra atrapar las uvas?, aquí el actuar del animal no coincide con el símbolo de astucia que caracteriza a la zorra en los diferentes textos literarios.

¿Por qué Esopo cambia en la lectura la condición de una de las cualidades más destacadas que tiene la zorra y en el texto la hace ver cómo incapaz?

Estos interrogantes se pueden plantear para el desarrollo de un pensamiento que le permita al estudiante salirse de la lectura literal que en un principio plantean las fábulas, pero que si se hacen otros tipos de lecturas, como la crítica, se puede llegar a entender diferentes aspectos que posiblemente el autor da a conocer metafóricamente, por ejemplo, que la zorra también tiene sus días donde la astucia no le funciona tan

bien como es normal, y así dar una explicación donde refleja que los seres humanos tienen fortalezas y estas no pueden estar desligadas de las falencias o debilidades que ellos pueden tener.

4. Pensamiento crítico y fábula en la educación

En el aspecto educativo se observa que, las letras, las palabras, los signos, los símbolos y sobre todo el lenguaje de la comunicación son importantes en la convivencia ciudadana, las cuales son prácticas iniciales en la familia y la escuela, y es en la escuela donde se pueden fortalecer a través de procesos de aprendizaje.

Por lo anterior, para fortalecer el desarrollo del PC en la EBP a partir de la fábula y que ella aporte en la formación educativa para comprender, interpretar y mejorar la capacidad crítica social, se debe tener en cuenta, en primer lugar, la afirmación de Piaget (1991) “ el niño a partir de los siete u ocho años piensa antes de actuar y empieza de este modo a conquistar esta difícil conducta de la reflexión” (p. 57), acto fundamental para llegar a un proceso de comprensión e interpretación del contexto donde interactúa; y la escuela se convierte en un sitio de discernimiento activo entre docente y discente, permitiendo nuevas formas de ver y vivir en un determinado contexto, dando la oportunidad e importancia a la persona que asiste para que participe, es ahí donde el aula escolar se convierte en un escenario de crítica, que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y presenta otros alternativos (Ramírez, 2008).

En segundo lugar, tener en cuenta que la fábula puede llevar a una reflexión y formar en valores, los cuales se pueden aplicar en la convivencia social, divirtiendo y llevando a la reflexión sobre el tema tratado. De este modo, la fábula con una lectura crítica se presenta como un producto de extensas posibilidades al ser exploradas por los educadores y estudiantes en la búsqueda de desarrollar formas de educar.

En tercer lugar, se puede tomar a fabulistas como Samaniego, con fábulas de tipo moral que sirven para una comprensión de los valores y antivalores que presentan las personas en una sociedad, al respecto, refiere Guijarro y López (1998):

Samaniego es recordado por sus Fábulas Morales, escritas para que sirvieran de lectura a los alumnos del Seminario de Vergara. En 1781 se publicaron en Valencia los cinco primeros libros de sus fábulas con el título de Fábulas en verso castellano y en 1784 aparecieron en Madrid en el estado en que se conocen actualmente (nueve libros con 137 fábulas). Los temas proceden de los fabulistas clásicos Esopo y Fedro así como el francés La Fontaine y del inglés John Gay. Todas ellas son de tipo moral con finalidad didáctica. (p. 332).

También es conocido que la fábula como texto literario brinda muchas posibilidades de comprensión e interpretación a múltiples problemáticas sociales, precisamente, “la identificación del propósito fabulístico con el fin ético, sustentó la convicción de que la fábula configuraba un tipo de literatura pedagógica adecuada para la formación moral de los niños” (Dido, 2009, p. 4), en ella muchos escritores han plasmado y dejado ver los diferentes comportamientos del hombre en la sociedad, representados en valores y antivalores que son inherentes a él.

Asimismo, la lectura de fábulas puede ayudar a entrenar en las reglas de la comunicación, es decir, saber escuchar, saber intervenir, utilizar un lenguaje apropiado, además, aclarar conceptos, comprender e interpretar situaciones y mensajes. Catalá, G., Catalá, M. y Molina (2007) manifiestan que la fábula es una excelente lectura para incentivar y motivar a los niños en la actividad lectora, porque a través del mensaje o su moraleja pueden comprenderla, interpretarla, y lograr una enseñanza moral, para que cada niño o estudiante la practique a la hora de resolver interrogantes, y por qué no decirlo, dar solución a pequeños conflictos escolares, que serían tenidos en cuenta para la comprensión y relación de problemáticas contextuales sociales reales, y así ellos permitan la posible solución a los mismos.

En cuarto lugar, teniendo en cuenta que el proceso de leer y escribir se puede tomar como una práctica social, donde un texto escrito es solo la punta de iceberg de algo mucho más global y profundo que afecta a personas, instituciones y disciplinas (Cassany, 2006), pero lo más importante del proceso de lectura de textos narrativos como las fábulas en la escuela, es llevar al estudiante a ser un individuo consciente de sus derechos, crítico y reflexivo, que sea lector y escritor autónomo

(MEN, 2013) de su propio pensamiento, y este ayude a identificar y proponer soluciones a problemas sociales de su comunidad.

Por lo anterior, el trabajo de aplicación de **la fábula como texto narrativo en la pedagogía crítico social** tiende a estudiar, plantear fundamentos teóricos y estrategias lecto-escritoras que fortalecerán el desarrollo educativo en los estudiantes colombianos de educación básica, y que ayudarán a entender, comprender y proponer textos orales o escritos, así como también, permitan un verdadero PC para mejorar la convivencia en su contexto escolar, familiar y social.

La escuela hoy en día no se ha detenido a estudiar profundamente el valor que representa la fábula para la educación de estudiantes en su parte axiológica; en distintas épocas y en todas las culturas se ha observado cómo este género es importante a la hora de describir y relatar las diferentes situaciones sociales. Las fábulas están relacionadas con los saberes cotidianos del pueblo, ellas tratan de explicar los comportamientos humanos a través de las acciones que los animales presentan en cada una de las historias.

Si se tiene en cuenta que las fábulas, en el sentido asumido del texto, puede conferir una contemplación a la formación del individuo, en la medida que posibilita al educando el contacto con situaciones que se aproximan de la realidad humana, y muchas veces promueven reflexiones sobre las relaciones sociales y sus consecuencias, de este modo, sugiere valores para una mejor convivencia en el mundo (Ferreira, s.f.), entonces, se podría afirmar que, este tipo de narraciones tiene los elementos necesarios que vistos desde una lectura crítica, permiten al estudiante llevarlo a una comprensión y a una aplicación de pensamiento para desarrollar aprendizajes significativos, que conlleven a una formación y educación como persona acorde con la realidad de su entorno social.

5. Pensamiento crítico y fábula en la pedagogía

El pensamiento y la pedagogía crítica han desempeñado un papel importante en el transcurso de la historia, vemos como ésta ha ido tomando importancia con el transcurrir de los años y cada vez se torna más

necesaria en la sociedad. Si se hace lectura en años anteriores dónde se inicia la aplicación de la pedagogía crítica, primeramente, es necesario destacar que en Colombia hace más de cinco décadas el PC tiene sus primeras raíces o asideros con Germán Zabala, Hernando Silva Mojica y otros sacerdotes y religiosas comprometidas con el cambio social, quienes diseñaron junto con Carlo Federici una serie de modelos innovadores de educación crítica y política muy eclécticos, basados en ideas marxistas, freireanas y piagetianas, los cuales denominaron como “Modelos Educativos Integrados –MEI–”, sigla también interpretada por algunos como “Método de Educación Integrada” (Vasco, 2011).

Gaona (1993), en su definición sobre fábula, hace ver la importancia que tiene el género en el momento de utilizarla en la pedagogía a través de la didáctica, como una narración que interpreta los valores morales que realizan los seres humanos, y que, con el recurso estilístico de la personificación de animales representados en la fuerza, el poder o la astucia, entre otros, dan a conocer cada uno de los pensamientos y sentimientos de las personas. Al respecto, el autor manifiesta lo siguiente:

Es un relato ficticio de personajes alegóricos con una acción moral para apreciar, donde la fuerza y la inteligencia influyen en la acción. La inteligencia tiene la importancia real ya que el más astuto suele prevalecer sobre el más fuerte. Es también la inteligencia la que determina la acción apreciada. Este factor de primacía intelectual otorga a la fábula su valor didáctico y pedagógico. Incluso en aquellos casos en que la fuerza hace prevalecer su despotismo, el lector puede deducir que allí impera la más completa injusticia y crueldad. (p. 93).

También se puede decir que, para tener un cambio de esos modelos educativos colonizadores y opresores y que la educación ayuda a la conservación de las características culturales propias, se puede pensar en currículos con una pedagogía crítica al servicio de la sociedad, tal como se puede observar en la siguiente posición:

Una alternativa que puede ofrecer la pedagogía reside en establecer un eje común que articule y sistematice el pensamiento actual de la pedagogía crítica latinoamericana. En efecto, las complejidades de las realidades de nuestra región han propiciado un cúmulo de teorías acerca de la educa-

ción. Aunque muchas muestran un agotamiento del modelo teórico crítico en función de su distanciamiento con la práctica, la pedagogía crítica demanda “analizar los fenómenos educativos desde una perspectiva social considerándolos fundamentalmente como procesos de reproducción y de transformación cultural” (Russo, 2002, p. 135).

6. Aplicación de Lectura Crítica de Fábula para Desarrollo de Pensamiento Crítico

En esta parte se aplica los talleres de lectura, en ellos se tiene como saberes: la fábula y el pensamiento crítico (colocamos como ejemplo uno de los talleres), para observar sus desempeños, se presenta el siguiente orden:

Amistad: es el vínculo que nos permite compartir experiencias. Es afecto puro con otra persona que nace y se fortalece con el trato. *El Águila y la Zorra*

Un águila y una zorra que eran muy amigas decidieron vivir juntas. El águila escogió un árbol para poner allí sus huevos, la zorra soltó sus hijos al pie del mismo árbol. Un día la zorra salió a buscar comida, el águila, cayó y se llevó a los zorruelos.

Se encontraba en el campo sacrificando a una cabra, cayó el águila y se llevó una víscera que aún conservaba fuego, colocándola en su nido. Vino un fuerte viento y transmitió el fuego a las pajas, ardiendo sus aguiluchos los cuales se vinieron al suelo.

Corrió la zorra, devoro los aguiluchos ante los ojos de su enemiga.

ESOPO

- a) Inicialmente se da un concepto de una palabra, en este caso se coloca el ejemplo de la palabra **Amistad**, donde los desempeños se ven reflejados en la comprensión, interpretación y argumentación a interrogantes planteados por el orientador en el texto, también se tiene en cuenta preguntas que los estudiantes le pueden hacer sobre la lectura o situaciones similares que se presenten en el contexto.

- b) Luego se da a conocer el texto de la fábula *El Águila y la Zorra*, para hacer su respectiva lectura.
- c) Posteriormente, se plantean ocho interrogantes, con respuesta de SI o NO justificando el porqué, los cuales son respondidos por los estudiantes de acuerdo a su conocimiento e interpretación sobre la lectura. A continuación, se encuentran las preguntas planteadas para este caso:
- 1- ¿Es importante tener amigos? ¿SI___ NO___ Por qué?
 - 2- ¿La definición de amistad está relacionada con la lectura de la fábula de *El águila y la zorra*? ¿SI___ NO___ Por qué?
 - 3- ¿En la narración crees que el águila hizo lo correcto? ¿SI___ NO___ Por qué?
 - 4- ¿La respuesta de la zorra con el águila fue correcta? ¿SI___ NO___ Por qué?
 - 5- ¿Crees que las cualidades de la zorra en la fábula corresponden a las características propias de este animal dadas en otros textos literarios? ¿SI___ NO___ Por qué?
 - 6- ¿Por qué en esta fábula la zorra no es astuta como en otros cuentos?
 - 7- ¿Está usted de acuerdo con la venganza? ¿SI___ NO___ Por qué?
 - 8- ¿Es la violencia producto de venganzas? ¿SI___ NO___ Por qué?
 - 9- ¿Usted cree que es necesario perdonar para evitar la violencia? ¿SI___ NO___ Por qué?
 - 10- ¿Usted está de acuerdo con el proceso de paz en Colombia? ¿SI___ NO___ Por qué?
- d) Luego se hace una socialización de cada una de las respuestas correspondientes a los interrogantes planteados; en esta etapa se permite la participación de todos los integrantes del aula, lo cual despierta el interés de expresión y desarrollo acerca de lo que piensan sobre cada interrogante.
- e) Finalmente, durante este proceso se hace una conclusión de lo que se logró con la lectura, los temas tratados y la importancia de realizar lecturas críticas a cualquier tipo de texto.
- f) Dentro del marco del desarrollo de la lectura con pensamiento crítico y las respuestas que dieron los estudiantes, se puede observar que a partir de una narración corta se puede tratar diferentes temáticas, en este caso de presentaron los temas de la amistad, el error, la traición, el dialogo, la venganza, el perdón, la violencia y el proceso de paz en Colombia.

7. Conclusión

Inicialmente, pensar en el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos cortos como las fábulas, es una ventaja al momento de hacer procesos de lectura y escritura con estudiantes de EBP, ya que esta clase de narración, por su estructura, permite y facilita la participación constante y oportuna de ellos con su visión del comportamiento del ser humano dentro de una sociedad.

La fábula es un texto narrativo que presenta diferentes problemáticas sociales, donde se ve reflejado el comportamiento del ser humano en sus diferentes facetas, tanto en valores como antivalores, lo cual le permite al docente y estudiante relacionar y contextualizar de acuerdo a la realidad de su entorno.

En síntesis, la literatura y la fábula son herramientas que pueden aportar como estrategia didáctica para que los individuos desde el aula escolar den un paso firme hacia el fortalecimiento de un pensamiento crítico, y llevar al desarrollo y mejora del aspecto educativo de los estudiantes y su entorno escolar y social, dejando como resultado una cultura o sociedad que olvide el pasado y construya mundos posibles para lograr cambios en la educación.

Referencias

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Catalá, G., Catalá, M. y Molina, E. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora* (3.ª ed.). Barcelona: Graó Educación.
- Dido, J. (2009). Teoría de la Fábula. *Especulo Revista de estudios literarios Universidad Complutense de Madrid*, 41. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero41/fabula.html>
- Esopo. (s.f.). El Águila y la zorra. Recuperado de <https://lalupa3.webcindario.com/fabulas/el%20aguila%20y%20la%20zorra.htm>
- Ferreira, M. (s.f.). El valor pedagógico de las fábulas en la formación moral de la infancia. Recuperado de <file:///C:/Users/UMARIANA/Downloads/Dialnet-ElValorPedagogicoDeLasFabulasEnLaFormacionMoralDeL-5204907.pdf>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol* (Trad. A. Requejo) (3.ª ed.). Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Gaona, F. (1993). *Fábulas y moralejas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Guijarro, M. y López, G. (1998). Valor pedagógico y literario de la fábula (Estudio comparativo de Leonardo da Vinci y Félix María Samaniego). *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 327-340.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (Trad. J. Marfá). Barcelona. Editorial Labor S.A.
- Pombo, R. (1996). *Fábulas y verdades*. Bogotá: Panamericana.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, 108-119.
- Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la Lengua y de la Argumentación Escrita*. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Russo, H. (2002). La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad? En C. Torres (Comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 135-148). Buenos Aires: CLACSO.
- Vasco, C. (2011). La presencia de Piaget en la Educación colombiana, 1960-2010. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 15-40. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.836>

La construcción del sujeto moral desde Facebook

Yorman Guiovanly Saavedra Jurado¹
Alberto Vianey Trujillo Rodríguez²

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2019
Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2019

Como citar este artículo: Saavedra, Y. y Trujillo, A. (2019). La construcción del sujeto moral desde Facebook. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 83-109. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art6>

Resumen

Las redes sociales ocupan un espacio significativo en el ser y quehacer de las personas, determinando, de esta manera, formas de comprender, entender, leer y escribir la realidad, configurando la idea de que todos y todo puede estar conectado, la virtualización de la vida y de los sujetos es una arista más de la vida misma. De este modo, el foco temático de este texto está ubicado en el vínculo y potencia que el accionar en Facebook ejerce en la construcción del sujeto moral. El contexto se enmarca en analizar la influencia del uso de Facebook en el comportamiento ético o en la construcción de las concepciones éticas de los estudiantes del grado noveno del colegio Comfamiliar de Nariño Siglo XXI.

Palabras clave: ética, Facebook, red social, sujeto moral.

¹ Licenciado en Filosofía, Ética y Valores. Docente, Colegio Comfamiliar de Nariño Siglo XXI.

² Doctor en Educación. Magister en Filosofía. Docente, Departamento de Humanidades, Universidad Mariana.

1. Introducción

Desde que surgieron las redes sociales, éstas se han ido incorporando en la vida de los seres humanos, de tal manera que, ellas permean e influyen en cada ámbito, creando la necesidad de obtenerlas y servirse de ellas.

En la actualidad ya existen más de 200 redes sociales con casi más de 800 millones de usuarios en todo el mundo y ya es una tendencia que cada día crece. Un estudio revela que el 80% de los jóvenes españoles y Latinoamericanos está conectado a una red social. A nivel Internacional ya se han iniciado los primeros estudios sobre el uso de las redes sociales y los problemas de salud mental que pueden padecer en este caso los adolescentes quienes son los que más pasan enganchados a las redes. (Mejía, 2015, p. 3).

En un mundo globalizado no se escapa a esta realidad la institución educativa, para quien es una preocupación, entre otras, el exceso de tiempo de niños, adolescentes y jóvenes en el uso o manipulación del celular en la aplicación de Facebook, realidad que se presenta como un reto para analizar y comprender las implicaciones de temas éticos en diversos contenidos, ya que el uso de las redes sociales se expande hacia diversos sentidos y ámbitos de la vida estudiantil, familiar y social.

Por otra parte, no ajenos a la realidad del mundo de la tecnología, se considera la posibilidad de la utilización vital de Facebook y hacer de esta aplicación una herramienta de estudio, que facilite el aprendizaje significativo y trabajo colaborativo. Generalmente, se suele tener como premisa que el uso de las redes sociales es inadecuado; se ha cambiado el uso informativo de éstas, ya que son utilizadas más como escenarios de entretenimiento, diálogo y manifestación de sentimientos e identidad, lo cual se convierte en el aspecto que atrae a los jóvenes, deviniendo la inversión de un alto grado de su tiempo; esta actitud ha desembocado en un bajo nivel académico, lo cual es causa de alarma en los maestros, aseverando que no hay un verdadero interés por el aprendizaje de los contenidos curriculares, en donde el tiempo se invierte más en las redes sociales que en el estudio personal, aspecto que se percibe como obstáculo para el libre desarrollo de los aprendizajes.

De la misma manera, diversos estudios y análisis realizados por algunos docentes de la misma institución infieren que el uso de estas redes sociales y el contenido ahí expresado, contribuye a una modificación de la conducta, las reuniones en familia y amigos, así las relaciones interpersonales toman un sentido diferente, la expresión de emotividades se reduce al plano virtual y con ello se promueve la cultura de la imagen, dicha cultura ha consentido en muchos de los estudiantes adolescentes trastornos en su personalidad, ya sea mental, física o social, lo que conlleva a un determinado comportamiento, algunos suponen baja autoestima y otros elevada confianza en sí mismos, y todo para buscar la aprobación de las demás personas que conforman la red social.

2. El problema

Como se nota en estos pocos aspectos, ante la llegada del internet y de las redes sociales, los maestros y jóvenes no estaban preparados para tal impacto, por esa razón, se ha expandido un inadecuado uso de las herramientas de la web; con el uso de las redes sociales cambia el paradigma sobre la visión de la realidad, y lo que es realmente preocupante y centro del proceso de investigación: el uso dado a estas redes está interfiriendo en la adquisición de aprendizajes significativos y modificando las conductas con la obtención de otros comportamientos, los cuales difieren y alteran comportamientos éticos principales en todo ser humano.

El punto más importante que genera alarma y preocupación, es el tiempo que los estudiantes permanecen en Facebook, limitando de diversas maneras la realización de trabajos académicos, de la misma manera, empeoran las relaciones y espacios de diversión, como el juego de contacto y la convivencia con los otros, entre otros aspectos. Esta permanencia constante en esta red deja ver la falta de identidad, la ambigüedad existencial y el constante cambio de perfiles públicos; esto se concluye gracias a las observaciones realizadas, en donde cada día aparecen estudiantes con modelos, hábitos y costumbres de la vida totalmente diferentes, ajenos a la cultura en donde se desarrollan los agentes principales de la investigación. A su vez, se observan principios éticos ya deteriorados y envilecidos como la identidad, la

relación consigo mismo y con los otros, la autonomía, la libertad y hasta la responsabilidad, abarcando esta última como la responsabilidad social.

El desarrollo apresurado y la globalización de la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación masivos han permitido despertar el interés en los seres humanos, llevando a adquirir dichas herramientas digitales y hacerlas partícipes en la configuración de su personalidad. La web y el uso de las redes sociales se han convertido en una necesidad vital, han intervenido eficazmente en la vida social, con ello se ha transformado las formas de trabajo, de enseñanza, de estudio, entre otras; por consiguiente, el sentido y facilidad de la vida depende hoy de un determinado uso de estas redes. Hoy un mundo a expensas de las redes sociales es un mundo impensable.

El uso de estas herramientas digitales es tan fuerte que se pierde la noción de la realidad y se vive en un ciberespacio, tal como lo expresan Echeburúa & de Corral (como se citó en Molina y Toledo, 2014):

La ciberadicción se establece cuando el niño deja de verse con sus amigos y se instala frente a la pantalla con sus videojuegos, el adolescente presta más atención a su iPhone que a su novia o el joven no rinde en los estudios porque revisa obsesivamente su correo electrónico. En todos estos casos hay una clara interferencia negativa en la vida cotidiana. Como ocurre en las adicciones químicas, las personas adictas a una determinada conducta experimentan un síndrome de abstinencia cuando no pueden llevarla a cabo, caracterizado por la presencia de un profundo malestar emocional (estado de ánimo disfórico, insomnio, irritabilidad e inquietud psicomotriz). (pp. 23-24).

En el interior del marco de formación es de suma importancia y relevancia, si se tiene en cuenta que el mundo de hoy es un mundo interconectado, una realidad en donde los modelos de conducta, las normas morales, incluido el conocimiento ya no es privativo, un mundo en donde a través del uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación se hace posible el ideal de generalizar y universalizar distintos postulados éticos. Por consiguiente, la presente situación reclama una reflexión ética y moral sobre las nuevas conductas que nacen bajo estos entornos de comunicación, se reclama a la vez una educación

globalizante y humanizante, una educación en red o colaborativa, una educación que ponga al servicio de la formación la ciencia y la tecnología, una educación mediada por los avances tecnológicos, las TIC, y las redes sociales; estas características y herramientas conforman la columna vertebral y esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y conforman una educación de calidad, oportuna en la formación de seres íntegros y competentes. En este caso, Facebook, representa una nueva orientación y renovación a la educación, esto, porque las redes sociales son escenarios que animan y atraen a miles de personas, en especial, a la población joven; en definitiva:

La Universidad debe contar con la infraestructura tecnológica y de comunicaciones que le provea de conexiones a Internet de alta velocidad, para fortalecer el trabajo interinstitucional e interdisciplinario mediante el uso de redes académicas y de comunidades virtuales, facilitando el acceso al conocimiento. (Universidad Santo Tomás, 2015, p. 6).

En el área de humanidades y situados en la enseñanza de la ética, se puede observar en un primer momento que, en los entornos escolares existe una cierta apatía y una resistencia notable hacia los contenidos éticos, debido, por un lado, a inconsistencias pedagógicas y metodologías tradicionalistas; por otro, a las diversas propuestas existenciales que le dan otra connotación a los postulados éticos y morales, con base en esta realidad, este estudio investigativo representa la oportunidad para conocer la forma en cómo Facebook influye en la construcción de un sujeto moral y a su vez brindar herramientas para reanimar la enseñanza ética e innovar en las metodologías que hacen posible el actuar ético y moral.

Por otra parte, en medio de una sociedad sumamente tecnologizada se hace necesaria la reflexión sobre el uso y aplicación de la misma, con el fin de reivindicar la dignidad del hombre y aportar desde la reflexión a soluciones prácticas en los ámbitos sociales, políticos, económicos, culturales, entre otros. Martins (2009) considera que existe una relación estrecha de las redes con las nuevas manifestaciones socioculturales y con los desdoblamientos de los movimientos sociales en las sociedades complejas, por consiguiente, es de vital relevancia enriquecer los conocimientos sobre la sociedad y posicionarlos como condición de

posibilidad del cambio y la transformación. La vida del ser humano, hoy, gira en torno a estos marcos de comunicación, allí se desarrolla la gran mayoría de las actividades humanas, por ese motivo, obtiene una importancia significativa al momento de evaluar la capacidad de la red social de originar o transformar comportamientos, como también, a través de un análisis crítico descubrir causas éticas y consecuencias positivas o negativas de su uso, es claro que las redes sociales y la tecnología utilizada posee diversas dimensiones que favorecen y otras son obstáculos para el desarrollo ético y moral; en ese sentido, la red social es la principal fuente de diferenciación humana en comportamientos éticos, en cuanto establece dos mundos paralelos, cuya percepción ética y moral confluyen de manera recíproca, llevando a inquietar la necesidad de una ética humana, condicionada por el carácter de lo humano del hombre, frente a una ética virtual, o *net-ética* una ética de lo que aparentemente puede ser o se desea ser, el uso de la tecnología ha generado transformaciones éticas como también vacíos éticos; de allí, la urgente necesidad de una reflexión que apunte hacia una ética que reúna en sí, principios morales que sean aplicables en ambos campos de vida existencial.

De esta manera, es necesario determinar cómo afecta el uso de las redes sociales, en este caso, Facebook, la adquisición o construcción de un sujeto moral, el proceso formativo y, a su vez, diseñar una propuesta pedagógica interactiva, la cual basada en el uso de las redes sociales y las Tic, genere espacios para la creación e intercambio de conocimientos y reflexiones éticas apropiadas. Todo está encausado en primer momento hacia el análisis de la influencia de Facebook y el reconocimiento de adquisiciones o modificaciones en las conductas éticas.

Es aquí donde la ética juega un papel importante en el uso de las redes sociales, ya que tanto los profesionistas, como los usuarios que las utilizan para diferentes fines, deben tener en cuenta los principios dictados por la ética y la moral, es decir, buscar el bien común, el bienestar, el desarrollo, y sobre todo saber que todas las decisiones que toman y la manera en cómo se comportan en dichas redes, al final tiene repercusión en el núcleo social. (Martínez, 2015). En tal modo el presente trabajo permitirá cumplir con el objetivo de toda investigación en el plano educativo, a saber: “no

hay duda que el criterio de aplicación más importante en educación y pedagogía es el de la capacidad transformadora, la cual se halla implícita en la interpretación crítica”. (Gallego, 2016).

3. Estado de la cuestión

En vista del gran avance y alcance de la tecnología y de los medios masivos de comunicación, en especial, las redes sociales de internet, realizar una investigación sobre su influjo y la forma en cómo su uso transforma la realidad, cultura y valores, se convierte en algo necesario y desafiante para los espíritus cuyo objetivo intelectual y humanismo es conservar, según Hegel, el espíritu de los pueblos.

Realizar una investigación sobre redes sociales, su alcance y su influencia en la enseñanza de la filosofía, y en los procesos de aprendizaje indica, según Del Fresno (2014), identificar diversos aspectos de importancia y pertinencia en dicho trabajo:

En primer lugar, se asume que los actores de una red social son interdependientes en lugar de independientes. Segundo, las relaciones son consideradas como conductos para el intercambio o el flujo de recursos. Además, la estructura de una red tiene influencia en los recursos que fluyen desde y hacia un actor (Borgatti & Foster, 2003). Por último, los patrones de relaciones recogidos por las redes sociales pueden presentar tensiones dinámicas, dado que pueden actuar tanto como oportunidades como limitaciones para el individuo y la acción colectiva”. (p. 299).

Considerando el argumento de los actores, se reconoce que en la investigación sobre redes sociales es indispensable el reconocimiento de la población bajo diversas perspectivas, que garantizan la magnitud, la eficacia y progreso del proceso; entender a la sociedad bajo la perspectiva de constante relación, lleva inmediatamente a considerar una frecuente comunicación, de tal manera que la esencia del hombre es comunicarse, intercambiar ideales y propuestas, en esa medida se reconoce, conoce al otro y establece ritmos y sistemas comunicacionales, por consiguiente, un primer acercamiento es identificar como patrón esencial el carácter de interrelación del ser humano, es en esa medida en donde los medios y herramientas de comunicación toman importancia.

Otra perspectiva que sobresale en el presente trabajo, radica en entender cómo el uso de las redes sociales puede manifestar, por un lado, límites al proceso de enseñanza-aprendizaje, modificación de costumbres, principios éticos, pero a su vez, y más importante es la condición de transformar la actividad de enseñanza-aprendizaje y ser generador de grandes cambios en el plano formativo.

Según un artículo publicado en la revista iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo se concluye que “las redes sociales deben estudiarse ya que el gran arraigo y fascinación que los estudiantes tienen ante ellas, permite que se consideren como posibilitadoras de técnicas didácticas y de aprendizaje” (Islas, Carranza y Baltazar, 2007, p. 1), en este caso, con fines educativos, las redes sociales pueden renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde otra perspectiva, siguiendo este mismo trabajo, las redes sociales pueden convertirse en una técnica de aprendizaje, puesto que permiten la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información al aprender.

Las redes se convertirían en una transformación educativa que permita un espacio de diálogo propiciando un aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre docentes y estudiantes, es decir, un sitio donde la interacción, individualidad y multiculturalidad se respeten y al mismo tiempo enriquezcan el aprendizaje colaborativo, fomentando la metacognición de los actores a través de actividades que conlleven a la autoevaluación o reflexión sobre el trabajo realizado. (Islas et al., 2007, p. 14).

Lo anterior, debido a que los modelos pedagógicos activos que fundamentan el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los intereses de los educandos, la información en cuestión brinda la posibilidad de entender a los adolescentes, en una fase en donde su intelectual, capacidad e imaginación motivan el vivir a las cosas que llaman su interés; en este orden, las redes sociales se perfilan como centro de interés de los adolescentes, en consecuencia, son tan llamativas y pueden ser utilizadas como herramientas pedagógicas, con el fin de dinamizar, armonizar y potenciar el aprendizaje; se trata de crear un nuevo espacio académico, un lugar en donde sin perder

los objetivos formativos facilita otras posibilidades para la adquisición de conocimientos, para el intercambio e identificación de ideas lo cual señalaría un aprendizaje colaborativo: por último, el uso de las redes sociales en el ámbito educativo, puede contribuir a formalizar procesos de reflexión y de meta-cognición.

Como se observa, el panorama e influencia de las redes sociales, en especial, Facebook, es amplio y extenso hoy a toda la sociedad, se prevé que su uso tiene la posibilidad de modificar y crear una nueva cultura con nuevos valores, o si se desea, unos valores transformados. El uso de la red social Facebook, ha trastocado varios de los fundamentos éticos que hasta el momento estaban bien cimentados, ha trastocado ámbitos íntimos de la vida humana como la identidad, la dignidad, pérdida de la privacidad, ha transformado el significado del valor de la amistad, del amor, de la felicidad, de la ciudadanía, del comercio, entre otros.

Son varias las herramientas de Facebook que han derivado en una cierta vulnerabilidad de los planteamientos éticos, por esta razón, hoy se enciende la alarma frente a la necesidad de estructurar y defender la privacidad de la vida, la intimidad y la imagen, como los ámbitos de la vida del ser humano más vulnerables.

Esta condición ha llevado a la necesidad de replantearse nuevamente sobre la necesidad de fundamentar el uso de esta red social virtual en nuevos y rectificadas planteamientos morales, y en tal caso, tomarla como una estrategia pedagógica de educación ética. En consecuencia, surge nuevamente la necesidad de establecer normas y patrones de conductas, según lo expuesto por Casado, Oberst y Carbonell (2015):

Facebook puede suponer una amenaza para el derecho a la intimidad a consecuencia del desconocimiento de las opciones de configuración de la visibilidad del perfil y a la aceptación de las condiciones de uso, que incitan a publicar información real acerca de la vida personal y social de sus miembros, estableciendo como principal requisito el uso de nombres y apellidos reales. (p. 40).

Desde este ámbito, se puede contemplar, en un primer momento, que la pérdida de la privacidad, la cual conlleva a una disminución de la

identidad personal, es debida al desconocimiento de las herramientas de Facebook; sin embargo, el relativismo en cuanto a privacidad es ya una condición de posibilidad para la adquisición de rol social en Facebook, es decir, un joven, una persona, cuyo deseo es participar en la comunidad de Facebook, debe necesariamente ingresar sus datos personales, permitiéndole al ordenador utilizar su identificación para acrecentar su círculo de amigos y su interrelación.

En otro orden de cosas, se ha estudiado la perspectiva ética desde el punto de vista de la personalidad del yo; esto se refiere, si el perfil público dinamizado por un estado y una fotografía pertenecen realmente a la vida real del joven; ¿la forma en cómo se presenta en Facebook es la misma en cómo puede actuar en una reunión o en la vida social? existe una cierta ambigüedad de presentación de personalidad, puede que las personalidades real y virtual se contradigan, llevando a un caos de valores que alteran la convivencia, al respeto, Di Próspero (2011) manifiesta:

En tiempos de redes sociales este tipo de situaciones incómodas propias de la interacción presencial, parecen poder soslayarse, o, por lo menos, las personas cuentan en estas plataformas con herramientas para la presentación exitosa del yo ante los demás, a las que es posible echar mano cuando lo deseen. La confusión, en Facebook, parece haber dado lugar al orden, a través de la conformación de un perfil público editable. La auto-presentación en la red social deja de ser una situación traumática. (p. 45).

Este acercamiento permite entender cómo la personalidad empieza a ser objeto de modificación, es decir, cabe la oportunidad de contemplar un yo virtual diferente a un yo real; desde el punto de vista metafísico existe una dicotomía en el ser, y el principio de “no contradicción” aboga y defiende un solo yo, frente a esta duplicidad del yo; no puede existir un ser que sea sí mismo y a la vez no, y el caso de la presentación en Facebook presenta dicha contradicción, por eso, el rol que desempeña el joven en la sociedad se envilece, oscuro y hasta en ocasiones sin horizontes éticos ni morales. Esta situación altera principios éticos como la personalidad, autoestima y el valor de la responsabilidad, si no existe una presentación real y acorde entre lo virtual y la personalidad real, es posible utilizar la identidad de Facebook como falsa, delincuente y

pretenciosa de otros fines. El hecho mismo de cambiar de identidad y no asumir con responsabilidad indica desde ya un problema ético por la no aceptación de sí mismo, el nivel de autoestima y la evasividad a las consecuencias que este hecho puede causar.

Otro de los factores éticos de indispensable consideración que se ha visto afectado por la implementación de Facebook, es el lenguaje en todo lo que hace referencia a las prácticas comunicacionales, la red de contactos, el cambio de un espacio real de interrelación a una plataforma virtual de comunicación, la gramática y semántica se ven alteradas y modificadas; la implementación de las nuevas tecnologías han significado cambios importantes en la forma de relacionarse y de comunicarse, tanto la escritura como la lectura se ven modificados, si estas condiciones se modifican y cambian, lo mismo ocurre con la cultura y la sociedad y, lógicamente, con los principales principios éticos.

Conforme a los planteamientos de Alberich (como se citó en Berlanga y Martínez, 2010), la incursión de la tecnología en los ámbitos socioculturales deviene innumerables manifestaciones:

La consecuencia de los procesos de digitalización creciente que se está presenciando en los últimos años supone importantes cambios en los contenidos comunicativos. Frente a la estructuración mayoritariamente unitaria y lineal del modelo narrativo clásico, las nuevas plataformas de comunicación se configuran como un puzzle en el que la pantalla ya no resulta un espacio cerrado de exposición de datos, sino que debe concebirse como un campo abierto de acontecimientos que convierten al usuario en el auténtico actor de la aplicación. (p. 52).

La descontextualización de la información, de los escenarios y contextos en donde se produce dichos contenidos, es una puesta bastante común; una foto de perfil, un estado, puede obtener múltiples significados desde la perspectiva de la persona que visualiza dicha información, por consiguiente, el contenido de la información presentado en Facebook puede variar de su entorno original y su significado queda reducido a la capacidad de intelección del interlocutor, una simplificación de las relaciones sociales se ve de manera emergente, está simplificación y relativización de significados pone de manifiesto:

Una primera amenaza de descontextualización de la información teniendo en cuenta que las relaciones binarias en estos sitios pueden provocar incumplimientos de las normas contextuales de adecuación o de distribución: la divulgación de la información nunca estará tan fragmentada en el mundo virtual como lo está en el mundo real. (Dumortier, 2009, p. 30).

Esto desde ya es una preocupación ética, porque toca directamente los valores humanos, ¿qué tipo de valores se están creando por la vía de consenso y cómo estos afectan a la integralidad tradicional del ser humano? ¿Hasta qué punto, lo real de la virtualidad, se relaciona directamente con la realidad del ser humano? ¿Existe algún criterio de verdad en las manifestaciones públicas realizadas en Facebook? El uso de las redes sociales, como Facebook, ha modificado de lleno el plano de las relaciones sociales, hoy se ha pasado de una relación personal y real a una relación mediante una computadora, una relación mediática, la cual pone de manifiesto innumerables cuestiones éticas que devienen de su uso.

4. Red social virtual

Motivado por el constante cambio y por el desarrollo global, unido a la evolución de la tecnología y, en especial, de los medios de comunicación surgidos a partir de la web 2.0, y aquellos que se devienen a partir de la web 3.0, se capacita para hacer una diferenciación entre las redes sociales antes de la web 2.0, en donde la información sólo era comunicativa, y después de la web 2.0, en donde la información toma una cierta dialéctica, convirtiendo a los usuarios en creadores y consumidores de la información. Las redes sociales en internet se han convertido en un medio inagotable para la creación e intercambio de información, una comunicación bidireccional; de manera que, hoy por hoy, las redes sociales han provocado un cierto interés, debido a que su utilización permea todos los ámbitos de la vida del hombre e influyen directamente en la conformación de la vida social.

A pesar de su acogida, llegar a un consenso sobre la definición objetiva de *redes sociales*, ha significado un tanto infructuoso, puesto que su significación universalmente objetiva es aún ambigua; por

consiguiente, frente al término se han expuesto múltiples teorías y definiciones.

Para dar un acercamiento claro, parece oportuno descomponer el término red social virtual en sus definiciones etimológicas con el fin de llegar a un consenso y una clara definición. el concepto de red, viene del latín *rete*, que designaba una herramienta de caza, la cual estaba conformada por la unión de varios hilos entrelazados unos con otros, formando una estructura que acoge y aglutina elementos. El concepto de social fundamenta sus raíces en la palabra latina *socialis*, término que designaba la unión de varios individuos, los cuales poseían cierta identidad como caracteriza común. El término virtual, etimológicamente proviene del latín *virtus*, que significa fuerza o virtud, refiriéndonos al término desde esta perspectiva, se encuentra que su significación alcanza a evidenciar una cierta capacidad para producir o generar un cambio; etimológicamente, lo virtual no tiene existencia física, pues indica más la disposición o actitud del hombre como ser creador. El término virtual, aplicado a las nuevas tecnologías de la informática, hace referencia al intercambio de información fundamentado y realizado a través de una estructura física, de un software o de un ordenador. considerando estas tres definiciones se puede concluir que una red social virtual es una relación, una reunión entre individuos que forman lazos de unidad, sostenidos por cierto software u ordenador que permite mantener la comunicación, manteniendo su individualidad y personalidad, pero ¿en qué medida?

Establecer el origen y el significado del término de redes sociales puede parecer una tarea difícil, puesto que varios autores se han referido al tema en diversos enfoques, además, su desarrollo acelerado hace difuso su origen y significación. Refiriéndonos al análisis del término de redes sociales, según Del Fresno (2014), surge con Barnes (1954), a quien se considera como el primero en utilizar el término de red social, concepto derivado por las relaciones sociales de aldeas noruegas; por consiguiente y compartiendo la temática expuesta por este autor es posible definir las redes sociales como: un conjunto de individuos dentro de una estructura de relaciones. Se considera que la primera red social existente llevaba el nombre de Classmates.com, la cual fue creada en 1995, cuyo fin era recuperar los vínculos de amistad con sus viejas

amistades, por lo tanto, esta forma de comunicación era algo limitada y determinada para un solo grupo de compañeros; para el año de 1999 esta forma de comunicación toma fuerza con la aparición de los blog, escenario virtual en donde las personas tenían ya la posibilidad de subir información correspondiente a la vida en sí, ahí daban a conocer los sentimientos, pensamientos y demás situaciones de la vida diaria.

“Las redes sociales virtuales de la información y la comunicación son una estructura, un soporte casi virtual, un tejido, que se origina entre los individuos interrelacionados por vínculos de amistad, de colaboración, o de otro tipo de interés” (Marqués y Muñoz, 2014, p. 22). Así, sencillamente se entiende que los individuos en las redes sociales se comunican y relacionan de forma similar a las relaciones sociales presenciales y se agrupan bajo un sistema de comunicación basados en los intereses que los mueven a pertenecer a un grupo; se precisa advertir que las redes sociales son condición de posibilidad de nuevos estilos de vida, nuevas prácticas sociales y personales, es decir, están en la posibilidad de crear sociedades con características diversas.

En otra definición de red social es “una estructura social que se puede representar en forma de uno o varios grafos en el cual los nodos representan individuos (a veces denominados actores) y las aristas relaciones entre ellos” (Campo, 2016, párr. 1). Esta definición hace parte de una estructura y de cierta lógica en la evolución histórica, en donde se parte de las relaciones sociales sencillas entre individuos para luego ser representadas mediante herramientas de soporte virtual e informático.

En el documento presentado por la ONTSI (Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Si) se expresa que una red social virtual es: “un sitio en la red cuya finalidad es permitir a los usuarios relacionarse, comunicarse, compartir contenido y crear comunidades” (Ureña, 2011, p. 12), o como una herramienta de “democratización de la información que transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos.” (Ureña, 2010, p.12).

A partir de los presentes aportes otorgados por la ONTSI se deduce que, la favorable acogida de las redes sociales entre los diversos grupos

humanos surge a partir de la necesidad de formar una identidad, aunque ésta es personal ,termina siendo una identidad social o grupal; por otra parte, los intereses comunes, el rápido acceso a la información y divulgación de la misma, la facilidad para entablar relaciones de amistad, entre otras aplicaciones, hacen de las redes sociales en internet un sistema favorable y de gran utilidad para la mayoría de los ciudadanos.

Las redes sociales de internet son “sistemas que permiten establecer relaciones con otros usuarios, a los que se pueden o no conocer en la realidad. (...). Son espacios de intercambio de información y generación de relaciones” (Prato y Villoria, 2010, p. 18)

Otra definición de las redes sociales, teniendo en cuenta los aportes y desarrollos obtenidos a partir del surgimiento e innovación de la web 2.0, es la siguiente:

Nuevos canales de comunicación e información *online*, donde los usuarios de internet se conectan con sus perfiles personales, profesionales o ambos, a través de diferentes dispositivos electrónicos; las utilizan con múltiples fines, de forma pública o privada; distribuyendo y consumiendo informaciones trasmediáticas, propias o ajenas, con su red de amigos, compañeros u otros usuarios con los que pueden, o no, compartir intereses comunes. (Herrero, 2013, p. 49).

En consonancia con esta autora, las redes sociales obtienen la característica principal de ser medios innovadores y dinamizadores y a su vez indispensable, no sólo de información, sino de la vida misma de los participantes, de tal forma que su uso no se suscribe hacia un solo interés, sino hacia una demanda múltiple que influye directamente en la vida, generando nuevos estilos de relaciones y, por ende, nuevos hábitos y costumbres sociales. Por lo tanto, es de gran importancia para las Ciencias Sociales el análisis de estos hechos modernos que afectan y recrean un nuevo paradigma social en todas sus dimensiones.

El intercambio de información es bastante amplio, lo cual indica que cualquier persona que tenga acceso a un ordenador puede acceder a ella, esto, si bien implica un avance enorme en cuanto al acceso a

la información, manifiesta también riesgos a la hora de elegir dicha información, sobre todo en los menores de edad o personas adultas que utilizan estos medios con fines vituperables y lucrativos. Así las cosas, a las ciencias sociales les compete hacer un análisis de estas, sin embargo, no se puede separar áreas como la ética y la moralidad que permiten y promueven un correcto y una viable utilización.

En internet se encuentra múltiples redes sociales, tantas como son las relaciones sociales basadas en los intereses que las motivan a formar, muchas de las cuales se exponen a continuación, en orden histórico hasta llegar a las más visitadas actualmente:

El BBS (*Bulletin Board Systems*); *GeoCities*, este permite a los usuarios crear sitios web; *the globe*; *classmates*, en 1997 surge AOL *Instant Messenger*; Google; Blogger; en el año 2000 aparece la llamada “burbuja de internet”; en 2002 nace *Friendster*; en 2003 se lanza *MySpace*, *LinkedIn* y Facebook, el surgimiento de estas redes sociales permite que nazca otras redes como: *Hi5*, *Netlog*, entre otras; ya en 2005 nace *You tube* y *My Space*; en 2006 aparece *Twitter*; en el año 2004 nace Facebook, convirtiéndose en el 2008 en la red social más visitada en el mundo, seguida de *WhatsApp*, red social que surge en el año de 2009 y se convierte en la red mundial de mensajería instantánea más acogida y valorada por el mundo; a pesar de la no claridad en si *WhatsApp* es una red social o no, lo cierto es que ha obtenido una acogida considerable por los usuarios, lo cual ha permitido que vaya evolucionando y perfilándose como red social.

En definitiva, se puede concluir que hablar de redes sociales es hablar de ciertas estructuras sociales, las cuales se conforman mediante un proceso de relación y se componen de diversos actores que se relación de forma mediática bajo algún criterio especial o un tipo de relación determinada.

Hablar de red social virtual en el ámbito de Nariño implica reconocer el aporte otorgado por la revista *Tendencias* de la Universidad de Nariño en el año 2010, en donde expone que las redes sociales del ciberespacio han proliferado gracias al mundo info-virtual, una nueva instancia de la realidad común, desde esta perspectiva se considera a las redes

sociales, no solamente como un espacio virtual, al cual el hombre accede gracias a la obtención de un software u ordenador, sino algo real, una nueva manera de comunicarnos, una nueva forma de vida y hasta una nueva cultura, es algo que forma parte indispensable de la existencia humana y que en el presente siglo la caracteriza y la define.

A manera de conclusión, las redes sociales virtuales son puntos de encuentro, espacios públicos-privados que indican un medio estratégico de comunicación, un nuevo panorama de la existencia humana, y quizá el más determinante de la cultura actual, cuya existencia y utilización aporta, crea y modifica los patrones de conducta, los valores y los derechos, permitiendo una cierta y a la vez total transformación de la realidad. En vista de su proliferación tan vertiginosa para acceder a las redes sociales virtuales, no es necesario poseer un software, ordenador o teléfono inteligente; aunque el uso de estas se convierte en una necesidad, aumentando la demanda y marketing.

5. Facebook

El impulso de las nuevas redes sociales virtuales de comunicación fue creciendo de manera muy apresurada, lo que le permitió a la tecnología expandirse hacia lugares remotos, su crecimiento fue exponencial, esto generó la necesidad de organizar estas redes sociales y establecer una con la capacidad de establecer mayores relaciones sociales, en ese sentido apareció Facebook, una red social que brindó la oportunidad de reunir a miles de usuarios a su alrededor y generar constantemente miles cambios a nivel personal, familiar, y socialmente.

Según la investigación realizada por Valls Arnau (2016), Facebook es una de las redes sociales más exitosas actualmente, convirtiéndose en la más acogida y con mayor ranking a nivel mundial, lo cual se explica en el siguiente párrafo:

Facebook es una red social gratuita creada por Mark Zuckerberg. Se desarrolló, inicialmente, como una red para estudiantes de la Universidad Harvard, pero desde hace unos años está abierta a cualquier persona que tenga una cuenta de correo electrónico. Permite crear grupos y páginas, enviar regalos, y participar en juegos sociales. Es una de las más populares en España, especialmente entre los mayores de 25 años. (Alonso-Pérez, 2013, p. 14).

Según esta autora, la función que le ha otorgado total importancia a Facebook, radica en la posibilidad de crear grupos sociales en donde se establece un juego e intercambio de información y diversos contenidos sobre un interés común; la creación de nuevos grupos sociales deviene en nuevos comportamientos sociales; es a través de esta red como se modifican diversos principios éticos, ideales, filosofías, gestos, y hasta el mismo lenguaje se ve afectado, surgen nuevas palabras con semánticas diversas, sobre todo en los grupo sociales conformados por jóvenes; por consiguiente, la implementación de estas nuevas tecnologías han permitido modificar en grandes proporciones la manera de comunicarse y relacionarse. Berlanga y Martínez (2010) expresan respecto a Facebook que “una nueva forma de comunicarse se impone sin jerarquías y sin fronteras” (p. 50).

Holzneir (2008) en su trabajo de grado expone diversas características por las cuales se efectúa una gran demanda de Facebook. Espejo considera que Facebook tiene muchas herramientas que lo hacen único ante sus principales competidores, estas herramientas le hacen ver al usuario de Facebook lo importante que es para los creadores del sitio acercarlos y ayudarlos a mantenerse en contacto con sus seres queridos. Facebook ha demostrado que se centra principalmente en los amigos y esta preocupación por acercar la gente lo más posible queda evidenciada en cada una de las herramientas que ofrece.

Como herramienta educativa Facebook puede significar una creación pedagógica, la cual dinamiza, innova y dirige el aprendizaje, teniendo en cuenta la enseñabilidad, es posible desarrollarla en Facebook.

La creación de espacios en Facebook (por ser la red social más usada por los jóvenes), destinados a que los docentes de una determinada asignatura propongan actividades relacionadas a la docencia, a la investigación y/o a la extensión que incorporen textos, videos, y todo tipo de material digitalizado, donde los alumnos realicen aportes e intercambien ideas entre ellos y con los docentes (Prato y Villoria, 2010, p. 33).

Partiendo de estos postulados, la misión que desafía a los centros de estudios y de formación humana es la necesidad de responder de forma satisfactoria frente a los diversos retos y cuestionamientos

que presenta la época actual, una época marcada por la rapidez de la información; la escuela, sin huir de las redes sociales, se ve obligada a acogerse y generar con ellas una cultura de conocimiento, una cultura de valores y principios éticos.

En el campo empresarial la importancia de Facebook radica en “comprender la importancia de la creación y comunicación de los valores de marca como iniciadores de conversaciones” (Gálvez-Clavijo, 2015, p. 43).

Desde esta perspectiva, lo que mueve a la conformación de relaciones sociales es la obtención de valores económicos; se infiere que se busca que el participante entre a formar parte de una cadena de consumidores, esto implica que adquiera el producto. Este hecho tiene repercusiones sociales, en el sentido que crea un prototipo de vida y, por ende, modifica conductas.

6. Ética

La ética es una de las ramas más importantes de la filosofía, ella se relaciona de manera muy estrecha con la moral, sobre todo por su sinónimo en cuanto a significación y aplicabilidad, y también por la culturalidad. La palabra ética proviene del griego *ethos* cuya significación refiere a *costumbre o carácter* y el prefijo *ica* lo cual significa *perteneciente a*.

En este orden de ideas, la palabra ética ha sufrido una serie de modificaciones de acuerdo a la disciplina o problema desde donde se la enfoque; en filosofía, se puede considerar que “con Aristóteles y en las consideraciones filosóficas posteriores la palabra expresó como: “Costumbre”, “Hábito adquirido por la repetición de actos de la misma especie y que han adquirido fuerza de precepto”. (Varela, 2010, p. 44).

Desde este punto de vista, la ética se asemeja a la moral y se prescribe hacia el estudio del ser humano y en cuanto a cómo deben ser. Este acercamiento filosófico a la palabra ética ha sido uno de los más persistentes en la historia, de tal manera que hoy ha sido posible establecerla y considerarla como una ciencia, debido a su carácter riguroso y su importancia en el ordenamiento y desarrollo social

y humano; por ello, es posible distinguir tanto su objeto formal correspondiente al hombre y su problemática, lo bueno, lo malo, lo justo o lo injusto, etc. y a su vez su objeto material, el cual corresponde a los actos y a la actividad del hombre (Varela, 2010).

La importancia de la ética, no se puede entender a expensas de la virtud, entendida ésta como la facultad que posee el ser humano para realizar actos de bondad, los cuales le permiten conseguir la realización plena de sí mismo y la consecución del bien como fin supremo que atrae la felicidad. De estas apreciaciones se puede aseverar que el fin último de la ética es realizar una reflexión sobre aquellos actos que resultan buenos o malos, correctos e incorrectos para la vida del ser humano, una reflexión ética conlleva a valorar todo aquello que le permite al hombre conseguir su fin: la felicidad. En esta medida, la ética resulta una obligación trascendental y efectiva de todo hombre en búsqueda de su perfeccionamiento, aquello que perfecciona su naturaleza, su condición de persona, de modo que hablar de ética implica observar y reflexionar sobre aquellos hábitos que hacen al hombre más persona, en contra de aquello que le quita lo humano al ser humano.

Desde su nacimiento, la ética ha adquirido un estatuto principal en las reflexiones humanas, en especial de la filosofía, de esta manera, se configuró como el horizonte vital que rige y orienta todas las actividades humanas, este horizonte fue motivado por grandes filósofos humanistas, específicamente, impulsado por Sócrates como el pilar fundamental de toda práctica humana. Es así como la ética desde Grecia hasta la actualidad goza de una especial consideración que la posibilita a persistir en la existencia humana en medio de la instrumentalización del conocimiento y de las prácticas vitales; así se logra entender, a una ética que fundamenta la vida y el quehacer humano, una ética que al estilo griego puede considerarse como la semilla, el auge, la simiente de donde nace toda acción humana, acciones que mediante un análisis de las mismas permiten al espíritu humano acceder al conocimiento de aquella disposición, de aquella virtud, de aquel carácter con el que el ser humano puede enfrentar la vida.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, se observa cómo la ética empieza a ser parte importante de las reflexiones filosóficas y humanistas, hoy,

en pleno siglo XXI, esta época se caracteriza por la crisis ética presente en todos los ambientes tanto público, social, personal, profesional y hasta en la misma aplicabilidad de la ciencia. Existen diversos dilemas éticos que dejan ver una necesidad ética urgente, basta con observar los principales medios informativos y resaltar la precariedad ética en la que se encuentra el hombre contemporáneo, las políticas públicas, la asignación de recursos y la administración de los mismos, la aplicación de la justicia y la distribución de derechos y deberes, el uso y el acceso a la tecnología, el derecho a una vida privada, el libre desarrollo de la personalidad, el acceso y uso de las tecnologías informáticas, exigen una postura crítica con el fin de ser guiados bajo criterios éticos y responsables; el hombre postmoderno necesita una reivindicación pronta de los valores humanos, al respecto, Kliksberg (2003) manifiesta que en estos tiempos modernos:

La ética se ha convertido en una referencia obligada en las decisiones sobre los principios que deben guiar las acciones. Si bien se reconoce la importancia de la discusión teórica se debe pasar a visualizar y comprender los efectos prácticos que encierra la aceptación de los valores éticos para posibilitar el Desarrollo Humano. De modo que los efectos de una educación ética para una vida ética, permite comprender primordialmente a la educación como un instrumento valioso para estimular en los jóvenes un comportamiento responsable, acorde con la resolución de los conflictos más apremiantes que vive la humanidad. (p. 661).

Por lo tanto, se trata, desde luego, de vincular la ética al presente estudio, lo cual conlleva a redescubrir la ética como una ciencia y un contexto necesario e indispensable en la cotidianidad del hombre y, a su vez, en el caso específico de la presente investigación, a realizar un análisis de la visión y los principios éticos de los objetos de estudio, para así generar un descubrimiento de los modelos éticos presentes en el uso de las redes sociales y, de manera especial, aquellas implicaciones éticas que devienen del uso de las diversas herramientas de Facebook.

Hablar de ética hoy es necesario, sobre todo porque la conducta de los individuos adquiere diversas maneras de manifestarse y asumen múltiples características. En la modernidad, gracias a los avances tecnológicos en cuanto a comunicación, los principios éticos y las

conductas humanas han debilitado los obstáculos o derribado límites presentes en tiempos anteriores, hoy existen nuevos caminos y universos explorados que demandan conductas éticas; tal es el caso de las redes sociales y en especial Facebook, el mismo hecho de ser partícipe de esa red social ya implica una conducta ética; no es posible olvidar los diversos peligros que nacen y a los cuales se exponen los participantes de las redes sociales, aunque últimamente existen diversas políticas de privacidad y de seguridad, con el fin de proteger al usuario, el uso de Facebook tiene implicaciones que van más allá de la seguridad virtual, ese uso demanda connotaciones éticas, por lo cual, una investigación sobre la construcción del sujeto moral a partir del uso de Facebook permite conocer la influencia de éste y a su vez indagar y acercarnos al conocimiento de las causas y consecuencias, como también sobre una educación ética en cuanto al bien que se debe buscar en la utilización de las redes sociales virtuales.

Por lo anterior, se observa a la ética, asumida desde diversos focos según el transcurrir de la historia y ligada a acontecimientos importantes y decisivos en la historia de la humanidad, e incluso se la ha vinculado con otras ramas humanas como la moral, llevando en momentos a tomar una connotación diferente a su naturaleza originaria; sin embargo, cualquiera que sea su percepción, su finalidad se fundamenta en encontrar el bien, librándolo mediante el reconocimiento de aquello que se ha de entender como lo malo, así mismo busca establecer los criterios para deliberar las causas de lo bueno y de lo malo y apoyar las acciones humanas en la realización y consecución de ese bien. En definitiva, la tarea de la ética ha consistido, y la presente investigación debe seguir y devenir en dicha tarea: en informar, avisar, educar sobre las buenas costumbres, las virtudes que hacen posible el desarrollo del carácter y de los principios que orientan las acciones humanas, así las cosas, la ética, de la cual se trata en este trabajo, es la disciplina filosófica que invita y acerca al espíritu humano a una reflexión racional, apartándola de pensamientos subjetivos para posesionarla en un proceso racional y objetivo, que tiene como fundamento analizar e iluminar la forma en la que el ser humano debe actuar.

7. Conclusiones

En una época dominada por el gran desarrollo de la ciencia aplicada en su forma por la tecnología, se reconoce que los fines que ha perseguido

la ciencia, de conformidad con el conocimiento de la naturaleza y dominio de la misma, son cada vez más claros y precisos, un dominio que ha trastocado la vida íntima de la humanidad, instrumentalizando de esta forma toda acción y sentimiento humano, por consiguiente, el desarrollo de la ciencia, en este caso desarrollo y uso de las redes sociales a expensas de una educación ética para el ejercicio y buen uso de la misma, han generado diversidad de dificultades sociales, como violencia y deshumanización, y personales, como la falta de sentido de la vida, identidad, autonomía, entre otras.

El uso y la adicción a Facebook se establece en medio de factores sociales como: la crisis de las instituciones más relevantes en la vida y el desarrollo de un estudiante, así, la familia, el Estado, la educación y la ausencia de la identidad personal proporcionan al estudiante situaciones de soledad y abandono, por lo cual Facebook se convierte en la herramienta principal para salir del anonimato, establecer relaciones entre pares, relaciones que se fundamentan en la necesidad del reconocimiento del otro y en la necesidad de tener seguidores para lograr la aprobación social. Ese escenario de soledad, generador de problemas en la autoestima, proporciona la necesidad de mostrarse para reflexionar hacia sí mismo y concretarse. Estas características indican el deterioro al cual el estudiante, el ser humano está entrando, hacia una pérdida del sentido de la vida y un desconocimiento traumático de lo que es en realidad a diferencia de lo que los demás piden que sea.

Se debe señalar ahora que, estas características de los factores que impulsan al estudiante a hacer uso repetido de la red social Facebook involucrando su existencia misma, abre la posibilidad a descubrir una cierta crisis y a la vez necesidad de la educación ética. Los jóvenes son muy vulnerables, adquieren ideales y comportamientos que se divulgan en la red social Facebook y lo hacen con el fin de desarrollar y formar su identidad, situación que al no lograrse adquiere como consecuencia, el estrés, aburrimiento, frustración, soledad, baja autoestima y en algunos casos depresión y hasta cuestiones de *cutyng*. Entre los factores que determinan e influyen el uso de Facebook se encuentran, la baja autoestima, la ausencia y abandono proporcionado por los padres de familia, en donde los estudiantes permanecen mucho

tiempo solo, aumentando la necesidad de hacer amigos, compartir gustos, conocimientos, invitaciones, para disipar dicha soledad. Otro factor es la presión social, la necesidad de tener Facebook para estar dentro de las culturas emergentes, fines comerciales establecen la necesidad de adquirir celulares inteligentes, los estudiantes establecen fines académicos para justificar su compra y uso.

Aunque la red social Facebook es una simulación del mundo real, una ventana abierta a la vivencia de aquello que se desea ser, un aporte en algunos momentos a la divulgación de la información y expresión de sentimientos, un empoderamiento de la vida de la persona en conceptos de monetización para las empresas, no obstante, para el ser humano y para el docente es una preocupación constante.

Referencias

- Aguilar, D., & Said, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Revista Zona Próxima No. 12*.
- Alonso, C. (2013). *Análisis de redes sociales visuales* (tesis de maestría). Universidad de Almería, España. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2846/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berlanga, I. y Martínez, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica. *Redes sociales: el caso Facebook. Revista Venezolana de Información, 7(2)*, 47-61.
- Berlanga, I. y Martínez, E. (2010). *Ciberlenguaje y principios de retórica clásica. Redes sociales: el caso Facebook*. La Rioja, España: Universidad Internacional de La Rioja.
- Campo, J. (5 de mayo de 2016). Más sobre redes sociales [Blog]. *Digital Friks*. Recuperado de <https://www.digitalfriks.com/blog/mas-sobre-redes-sociales>
- Casado, C., Oberst, U. y Carbonell, X. (2015). Facebook: personalidad y privacidad en los perfiles. *Anuario de Psicología, 45(1)*, 39-54.
- De Zubiría-Samper, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Redipe Red iberoamericana de pedagogía*.
- Di Próspero, C. (2011). Autopresentación en Facebook: un yo para el público. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 6(3)*, 44-53.
- Dumortier, F. (2009). Facebook y los riesgos de la «descontextualización» de la información. *Revista de internet, derecho y política, 9*, 25-41.
- Gallego, J. D. (2016). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Gálvez-Clavijo, I. (2015). *Facebook para empresas y emprendedores*. Málaga, España: IC editorial.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid, España: Trotta.
- Herrero, E. (2013). *Periodistas y redes sociales en España del 11M al 15M (2004-2011)* (tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, España. Recuperado de file:///C:/Users/UMARIANA/Downloads/tesis_herrero_curiel.pdf
- Holzneir, S. (2008). *Facebook marketing: leverage social media to grow your business*. New York, Estados Unidos: Que publishing.
- Islas, C., Carranza, M. y Baltazar, E. (2007). Las redes sociales y su uso como técnica de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/9c99/f66806ffbd7c03f32d6e4bf34649710318c1.pdf>
- Kliksberg, B. (2003). La ética importa. *Revista venezolana de gerencia, 8(24)*, 661-665.
- Marqués, M. y Muñoz, M. (2014). Análisis de redes sociales. En M. Del Fresno (Coord.). *Conectados por redes sociales: introducción al análisis de redes sociales y casos prácticos* (pp. 21-55). Catalunya,

- España: Editorial UOC. Del Fresno, M., Daly, A. Liou, Y. (2014). Comprendiendo el lado social de la mejora de la educación. En M. Del Fresno (Coord.). *Conectados por redes sociales: introducción al análisis de redes sociales y casos prácticos* (pp. 295-311). Catalunya, España: Editorial UOC.
- Martins, P. (2009). Redes sociales: un nuevo paradigma en el horizonte sociológico. *Cinta Moebio*, 35, 88-109. doi: 10.4067/S0717-554X2009000200002
- Mejía, V. (2015). *Análisis de la influencia de las redes sociales en la formación de los jóvenes de los colegios del cantón Yaguachi* (tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/7468/1/TESIS%20%20COMPLETA.pdf>
- Molina, G. y Toledo, R. (2014). *Las redes sociales y su influencia en el comportamiento de los adolescentes estudio a realizarse en cuatro colegios de la ciudad de Cuenca con los alumnos de primer año de bachillerato* (tesis de pregrado). Universidad de Azuay, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3659/1/10335.PDF>
- Prato, L. y Villoria, L. (2010). *Web 2.0: Redes Sociales* (proyecto de investigación). Universidad Nacional de Villa María, Argentina.
- Rueda-Ortiz, R. (2010). Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de posthumanismo. *Revista universitas humanística*.
- Universidad Santo Tomás. (2015). *Documento Marco TIC*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomas.
- Ureña, A. (2011). *Las redes sociales en Internet*. Madrid: Ontsi Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de SI. Recuperado de https://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/ontsi/files/redes_sociales_documento_0.pdf
- Valls, M. (2016). *Redes sociales herramientas de gestión empresarial*. UGERMAN Editor.
- Varela, G. (2010). *Ética*. México: Instituto Politécnico nacional.
- Vásquez Rúa, C. (2005). Las nuevas tipologías familiares y los malestares interrelacionales que se suscitan en ellas. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*.



Amor, Complejo de Edipo, masoquismo y pulsión de muerte, del amor al goce¹

Alejandro Eraso Fuertes²

Fecha de recepción: 12 de octubre de 2019

Fecha de aceptación: 12 de noviembre de 2019

Como citar este artículo: Eraso, A. (2019). Amor, Complejo de Edipo, masoquismo y pulsión de muerte, del amor al goce. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 123-133. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art7>

El psicoanálisis está mandado a hacer, a primera vista para llevarnos hacia un idealismo. Sabe Dios cuanto se le ha reprochado: reduce la experiencia, dicen algunos, cuando esta nos incita, en verdad, a encontrar en los duros apoyos del conflicto, de la lucha, hasta de la explotación del hombre por el hombre, la razones de nuestras deficiencias; conduce a una ontología de las tendencias, que considera primitiva, internas, ya dadas por la condición del sujeto; Basta remitirse al trazo de esta experiencia desde sus primeros pasos para ver, al contrario, que no permite para conformarse con un aforismo como la vida es un sueño. El análisis, más que ninguna otra praxis, está orientado hacia lo que, en la experiencia, es el hueso de lo real.

(Lacan, 1964)

¹ El trabajo es resultado de la investigación titulada *La arquitectura del concepto de goce en la Obra de Jacques Lacan*, presentada en el año 2018 como requisito para optar el título de psicólogo. La obra completa puede conseguirse en la biblioteca de la Universidad Mariana en la ciudad de San Juan de Pasto. El artículo es presentado únicamente por uno de los investigadores de la Obra.

² Psicólogo, Universidad Mariana. Miembro Activo del Foro Lacaniano de Pasto. Escritor de dos artículos titulados: *Lo Real y el Goce en Psicoanálisis*, 2018; *Revista Fedumar, El amor, la lógica del goce y las fantasías del Edipo*, 2019. Psicólogo General en Coeemssanar IPS, Tumaco Nariño.

Resumen

El trabajo hace parte de la investigación titulada: *La arquitectura del concepto de goce en la obra de Jacques Lacan*, donde se aborda la relación del goce con el amor en la estructura que Freud denominó como perversa, considerando el masoquismo desde la pulsión de muerte y articulando la posición subjetiva en Psicoanálisis. Por lo cual, el artículo ha intentado abordar un trayecto que permite representar la posición subjetiva en el complejo de Edipo como el amor, no como la subjetividad que intenta demostrar un lugar imaginario en el acto de amar, sino como la identificación con el síntoma, desde la obra de Jaques Lacan. La propuesta de esta relación permite articular las obras completas de Freud y los seminarios de Lacan, en especial el seminario VIII (Transferencia, 1961) y el XX (Aun, 1973); donde el significado del amor ocupa su lugar en el deseo que devela el goce. Por lo tanto, se ha llevado a cabo una metodología histórico hermenéutica y como técnica de recolección de información la revisión documental, agrupando las categorías de análisis en el presente escrito y el resumen de uno de los capítulos de la monografía mencionada en primer orden.

Palabras clave: amor, complejo de Edipo, masoquismo, pulsión de muerte.

1. Introducción

El psicoanálisis se ha encargado de estudiar la estructura del inconsciente durante varias décadas, con el propósito de analizar a través del lenguaje lo que no se puede observar, ni palpar en su contenido variado. Esta complejidad, sin duda está dada por la pluralidad de intervenciones de un contenido incierto para muchos, puesto que la mayoría de los contenidos no se ubican en manuales diagnósticos, como ciertas patologías que obedecen a un determinado número de ítems ajustadas al DSM V o al CIE10. Por lo tanto, el psicoanálisis no debe confundirse con este principio, dado que, dentro del diagnóstico analítico uno de los temas que ha tomado mayor relevancia es la subjetividad y la particularidad de cada sujeto que compone una determinada cultura, ejemplificando así la relación dentro del contexto familiar, al tener en cuenta la preferencia de los padres en la relación con sus hijos,

y al existir una hipótesis que plantea la formación de la estructura del inconsciente a través del complejo de Edipo.

Dicho complejo se relaciona con el mito de Sófocles (430 a. C.), mencionando la muerte de Layo por las manos de Edipo rey, encargado de destruir el reino y casándose con su consorte, la cual resulta ser su madre. Siendo este un acontecimiento que Freud define como causante de las estructuras del yo, entre ellas la perversión (masoquismo y sadismo), definido así en diferentes artículos, sin embargo, es importante en este apartado considerar la participación de Freud y Lacan, como la base fundamental para comprender los conceptos mencionados: Amor, Complejo de Edipo, Masoquismo y Pulsión de Muerte, pretendiendo con ello, dejar de observar el amor y el masoquismo como una demanda que debe ajustarse a los manuales diagnósticos, pues en realidad esto se debe fundamentalmente a la relación que existe en la primera infancia y no alguna alteración patológica. Esta relación surge cuando el niño o la niña siente atracción por su padre de sexo opuesto, buscando posteriormente una figura similar, tal como lo demuestra Lacan (2008) en el esquema Lambda, dando a conocer que el Otro tiene que ver con la madre, el padre o el complejo de Edipo, descrito de esa manera por Masotta (2004).

Para dar a conocer estos postulados, el artículo ha acudido al seminario XX de Lacan, en respuesta a la interpretación de estos términos, lo cual permitió la posibilidad de interpretar el amor como estado de goce.

2. El Amor y Edipo

Se puede ubicar el amor como demanda de goce a través de la relación que se establece con el complejo de Edipo, representado en ello la formación de un carácter masoquista, el cual se ha desatado por el dominio de la pulsión de muerte, como ese *Thanatos* que domina la vida del sujeto, convirtiéndose en una necesidad mencionar la plusvalía que corresponde a Edipo, como ese valor que insiste en el placer.

De manera que, el complejo de Edipo es uno de los elementos centrales para la teoría del psicoanálisis, que tiene una estrecha relación con la sexualidad infantil; sexualidad que consiente en mencionar una cas-

tración imaginaria o un deseo incestuoso por poseer a la madre, permitiendo observar la formación de las estructuras psíquicas, es decir, neurosis, psicosis y perversión.

Por lo tanto, el complejo de Edipo, según Freud (1910), se ha planeado con el fin de explicar cuál es la causa que permite tener un deseo por la madre, deseo que deja ver la rivalidad con el padre, como ya lo había mencionado Sófocles (430 a. C.) en el mito de Edipo a través de la interpretación de Freud, donde Edipo estuvo condenado a darle muerte a su padre.

Por esta razón, el padre de Edipo, que en este caso es Layo, ordena el desamparo de Edipo con el fin de no efectuar la profecía, sin embargo, Layo no se percata que Edipo sería dado en adopción a una pareja de la real nobleza de Corintia terminando como rey, posteriormente, se encuentra con Layo su padre a quien le quita la vida, pretendiendo casarse con su madre (esposa de Layo), mujer a la cual le da una hija, pero Edipo al enterarse de ese desagrado se quita los ojos y su esposa (madre de Edipo) se suicida (Instituto Español «Cañada Blanch», s, f).

No obstante, el punto central para el psicoanálisis radica en la pasión que nace en Edipo como hijo hacia su madre, siendo una cuestión que se da en los primeros años de vida y tiende a continuar en la edad adulta, edad en la cual se pretende hallar en un sujeto nuevamente el amor de madre y una figura simbólica en ella, en el sentido gráfico.

Por esta razón, es de vital importancia estudiar el complejo de Edipo y relacionarlo con el amor, para dar respuesta a la frase que ha planeado Lacan (1961) en su seminario VIII dedicado hablar de la transferencia, “el amor es dar lo que no se tiene, a la persona que no lo es”, lo que evidencia el lugar que ocupa el complejo de Edipo. Complejo que en el análisis refiere a la fantasía de seducción de sus progenitores, es decir, al recubrimiento del incesto como los deseos del niño por su madre, y es a través del autoanálisis que Freud (como se citó en Marful, 1990) descubre la totalidad del mismo, dando a conocer que “la poderosa influencia de Edipo Rey se vuelve inteligible (...), el mito griego explota una compulsión de cuya existencia todo el mundo reconoce haber sentido en sí mismo los indicios...” (p. 45), generalizando este concepto como la ley universal de todo hombre existente.

Sin embargo, la confusión se encuentra en interpretar la aparición del complejo de Edipo en la edad adulta, pues como ya se mencionaba con anterioridad, el amor o el deseo, como lo llaman los psicoanalistas, influye en la edad adulta; es decir, en el sentido de buscar el “objeto a” en un sujeto similar a la madre, objeto de interpretación de deseo.

De esta manera, Lacan refiere que el amor real es único e irrepetible, demostrando que este sentido amoroso de pensar en un amor como fantasía se halla únicamente en la relación de madre e hijo. Por consiguiente, no está de más hablar de ciertas características similares al padre o la madre en la vida de pareja, tanto en lo sexual como en lo emocional. Desde este punto, Lacan plantea que el masoquismo es estructura de la misma manera, pues la llamada estructura perversa es sinónimo de un deseo de ser agredido, que surge a raíz de la crianza del padre con su hija o hijo.

Sin embargo, no se pretende aun comenzar con el masoquismo, sino dar a conocer en realidad qué es el complejo de Edipo, complejo que se deduce en el amor o en el encanto de una fantasía cegada e inconsciente por el progenitor; entonces, la existencia de Edipo se llena con la experiencia de cada sujeto en el trascurso de su vida, siendo una tragedia que quizás para la sociedad no sea real, pero está latente.

Ahora bien, Freud menciona la trama del mito de Edipo como algo que obedece a un carácter universal, pues esto debe ocurrir en toda la edad infantil, independientemente de su cultura, y para demostrar dicha idea Freud (como se citó en León, 2013) es claro en mencionar esas inclinaciones amorosas o deseos en términos de complejo, por lo cual afirma:

El hijo, ya de pequeño, empieza a desarrollar una particular ternura por la madre, a quien considera como su bien propio y a sentir al padre como un rival que le disputa esa posesión exclusiva; y de igual modo, la hija pequeña ve en la madre a una persona que le estorba su vínculo de ternura con el padre y ocupa un lugar que ella muy bien podría llenar. (párr. 4).

Es decir, que, bajo esta circunstancia, tanto el hombre como la mujer vive su complejo de Edipo, lo cual ayuda dar a luz a la estructura del

yo, que por amor u odio influye en la personalidad, como bien se estructura la neurosis o a la perversión. Bajo esta fórmula la madre es el objeto de deseo, lo cual en el complejo de castración finaliza en el sentido de decepción del niño y se identifica con su progenitor de sexo semejante, pero cabe mencionar que la realidad no termina, dado que la hostilidad del deseo sigue latente, ya que aún existen celos y rivalidad, anteponiéndose a las huellas mnémicas. Sin embargo, el complejo de Edipo termina a través del complejo de castración en un sentido hipotético, en el cual el hombre prefiere evitarlo por la posición que ocupa la mujer; es decir que, para él su imaginario es ver a la mujer como un sujeto en falta, específicamente como un sujeto castrado, castrado por la idea del deseo, demostrado en el desarrollo psicosexual, exactamente en la etapa fálica. Ahora bien, por su parte, la niña espera darle un hijo a su padre para suplir la falta del falo (León, 2013), por lo tanto, se habla culturalmente del significante que ocupa el falo a través del poder.

En explicación a lo anterior, el complejo de Edipo hace su aparición en el amor a partir de la necesidad de obtener nuevamente la figura representativa de madre o padre, para suplir las carencias que quedan en las huellas de la vida de cada persona. Aunque en realidad el amor se ha estudiado a partir de esta relación, no obstante, con certeza desaparece, pues de lo que trata realmente el amor está en la cortesía que nace a través del mito de Romeo y Julieta, donde se observa un amor tachado en términos de división por el otro.

3. El amor y su significante

Para referirse sobre el significado de amor, es necesario abordar su paradigma desde un punto de vista cualitativo y un enfoque hermenéutico, pues no es fácil deducir un concepto que se amplía en su teoría. Por lo tanto, se puede afirmar que esta es una palabra que añade varios significantes, como ya se ha venido mencionado, por lo cual se parte de la idea del amor que Lacan (1961), en el seminario VIII devela: “*el amor es dar lo que no se tiene*”, a partir de la explicación de Platón, en su texto *El Banquete*, el cual está dentro de un sentido poético e interpretativo, pues esto es a la persona que no lo es (Sauval, 2008), deliberando una relación con el complejo de Edipo, añadiendo el masoquismo y la

pulsión de muerte, aunque en realidad en este momento es menester tocar la demanda del amor a partir de las representaciones del masoquismo, pues en el apartado anterior se explicó con precisión el complejo de Edipo.

Para resumir lo anterior, se despoja la teoría de otros psicoanalistas que permiten ampliar aquel significante, entre ellos Ruiz (2009), quien analiza la correlación que consta de transferencia y demanda, demanda de una necesidad biológica y placentera (Lacan, 1957), al considerar el sujeto como un ente tachado entre el deseo y su goce, aunque es de vital importancia anexar no solo información de Freud y de Lacan, sino aún más de quienes le acontecen, pues es interesante que dentro de esta corriente psicológica se pueda observar más allá de lo que se mira a simple vista, de manera que permita observar el amor desde una postura amplia y no reduccionista, pues no se debe mirar la vida como un sueño.

Ahora bien, para explicar lo anterior, se debe proseguir a establecer la relación del amor con los términos mencionados, dado que, si se recuerda la lectura sobre *El Banquete* de Platón, se habla de las ofrendas a los dioses, como ese acto que produce amor cargado de malestar, comprendido en el *seminario de la transferencia*, en el cual se observa el grado que forja la cultura griega en los votos que involucran los dioses.

De esta manera, Lacan utiliza dicha analogía para explicar cómo la pulsión se dirige al otro. La Pulsión se ha convertido en una servidumbre del inconsciente, dando aparición a lo sexual en la que la búsqueda del “objeto a”, pues a partir de ello, el sujeto se convierte en masoquista, en tanto no le corresponde, sin embargo, hace lo imposible para tenerlo, revelando el goce fálico, por ende, el hombre no goza del cuerpo de la mujer sino de su órgano sexual, ya que se produce como objeto (Colorado, Arango y Fernández, 1998). Con lo anterior, se puede observar que no se ama al sujeto femenino, sino que se ama su órgano, deduciendo de esta analogía planteada por Colorado et al. (1998), que existe una dualidad entre falo y vagina, como producto de una suplementariedad donde actúa el goce; pues el hombre goza al suplementar o al introducir el falo en la mujer, sin embargo, es menester recordar que la mujer no tiene goce propio en tanto no hay la presencia de un falo (Lacan, 1973).

Por esta razón, se realiza una reiteración sobre el complejo de Edipo, complejo que, si es hablado durante el tiempo de Freud, da cuenta del deseo de la niña por tener un hijo varón con su padre (incesto). Sin embargo, la reincidencia consiste en observar que la niña no quiere a su padre sino a su falo, por el hecho de estar en falta. Por esta razón, se establece que la mujer sede a la posición masoquista a causa de su goce en la relación de pareja, además, de su deseo en falta, donde el amor mudo a una situación dirigida a la pulsión de muerte, pulsión que es innata en todo sujeto a través del malestar, sin embargo, la estructura psíquica se compone por dos pulsiones, donde la una se interpone ante la otra.

Por lo tanto, existe una relación entre el dualismo pulsional y el amor, lo cual se ha plasmado en el “más allá del principio del placer” (Freud, 1920), puesto que, en primer orden, el amor se considera como una demanda de alegría, de vida, y de placer, de esta manera, se dirá que su primer origen está en la pulsión de vida, sin embargo, es necesario indagar sobre el hecho del sufrimiento en el amor, que es lo contrario de la relación con la pulsión de muerte, por ello, lo que realmente interesa es la dinámica de muerte como la fabricación del masoquismo (Ruiz, 2009), en el sentido de ir más allá de la causa del deseo, deseo que a su vez se convierte en un placer inconsciente que permite observar que el deseo es del Otro; en otras palabras, deseo que el otro me agreda para solventar mi deseo y si solvento ese deseo del Otro, gozo, hablando de una relación recíproca, tal como lo afirmo Ruiz (2009): “se extrae de la relación amorosa en diferentes manifestaciones como las peleas reiteradas, violencia intrafamiliar o intrapareja, peleas por celos, fantasías donde se cree que la pareja está con otra persona sin que en realidad haya pruebas de aquello” (Ruiz, 2009).

Lo anterior sería un tipo de masoquismo y una forma de goce, aquí cabe remitirse a Braunstein (2009), ya que, para dar a conocer el goce, este autor realizó un paralelo con base en la ejecución de la pulsión de muerte desde lo más profundo de Freud.

Por lo tanto, se puede dar a conocer que en realidad existe una pervisión en las relaciones de pareja. Exactamente cuándo se menciona el masoquismo en la incidencia de los signos y síntomas que produce

dolor y placer en la repetición. Sin embargo, la metáfora de amor, es en sí poder afirmar que ser amado lo tiene todo, por eso se da todo para recibir lo mismo, aunque no sea del mismo tipo, eso es el deseo y el “objeto a” de goce (Sauval, 2008). Resumiré que aquello que tiene el otro, es el “objeto a” en la relación de deseo, ya que el amor solo se puede articular en falta a través de Otro (Sauval, 2008).

Posición que ocupa el Otro: Lacan (1961), posteriormente a la mención del estadio del espejo, va dar origen a tres registros: real, simbólico e imaginario. Registros que se originan en la función del estado narcisista del niño, que oscila los 8 o 16 meses de edad, a través del reconocimiento recíproco del yo con su propia imagen. Ahora bien, teniendo claro esta relación se habla del esquema Lambda, el cual es uno de los más importantes que Lacan propone en uno de sus seminarios para dar por explícito la relación con el Otro y el Otro.

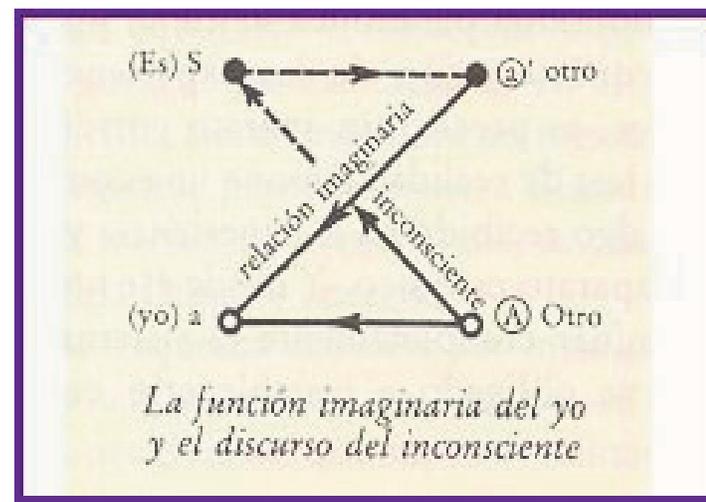


Figura 1. Esquema L de Lacan.

El esquema L de Lacan representa la relación imaginaria, simbólica y real que se tiene con el otro, lo que Lacan llamaría el *Autre*, para explicar lo anterior es pertinente hacer mención, en primera instancia, el significado que adquiere cada sigla, y posteriormente relacionarlo con el masoquismo y el amor, como la estancia del complejo de Edipo.

El esquema L menciona una relación imaginaria que existe con el Otro. Ese Otro que denota tres posiciones (madre, padre, complejo de Edipo). La estructura que mencionaba Freud pasa a ser para Lacan Otro, es decir que, el masoquismo se representa imaginariamente en ese Otro, de esta manera:

Estructura = Efecto.

Otro = Efecto, el efecto pasa a ser lo que es para Lacan el sujeto.

Otro = Sujeto (lugar donde se produce el efecto, en el significante).

E= A (E, estructura) A (Otro).

A través de la relación con el Otro, es decir, el masoquismo es una estructura del yo que se da gracias al complejo de Edipo, porque el otro tiene algo que ver con el padre en el caso de la mujer, y con la madre en el caso del hombre. Ahora bien, la línea imaginaria que atraviesa la imagen del yo con la imagen de la a minúscula que sería la imagen del otro. En fin, esa lectura permite dar cuenta que existe una relación simbólica con el otro y, por lo tanto, los conceptos que se mencionaron tienen que unirse entre ellos, sin descartar que solo hay goce en el ser que ama, ama porque goza. Teniendo en cuenta lo anterior, se menciona que la formación del masoquismo se da en la relación con el Otro.

Referencias

- Braunstein, N. (2009). *El goce un concepto lacaniano* (2.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores
- Colorado, M., Arango, L. y Fernández, S. (1998). *Mujer y feminidad*. Antioquia, Colombia: Dirección de Cultura de Antioquia. Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/181/1/MujerFeminidad.pdf>
- Eraso, A (2018). *La Arquitectura del Concepto de Goce en la Obra de Jacques Lacan* (tesis de pregrado). Universidad Mariana, Pasto, Colombia.
- Freud, S. (1976). *Más allá del principio de placer Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.

- Instituto Español «Cañada Blanch». (s.f.). Edipo rey: Guía de lectura. Recuperado de <https://dptolenguapedrodeluna.files.wordpress.com/2018/11/guiaedipo-cac3blada-blanch.pdf>
- Lacan, J. (1964). Seminario XI “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis”. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/14%20Seminario%2011.pdf>
- Lacan, J (1961). *Seminario 8. La transferencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Lacan, J (1968). *Seminario 10. La angustia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Lacan, J. (1973). *Seminario de Jacques Lacan Libro 20 Aun*. Madrid: Paidós.
- Lacan, J. (2008). *Seminario 16. De un Otro al Otro* (Trad. N. González). España, Barcelona: Paidós.
- León, A. (22 de abril de 2013). Clase 5. Edipo: de la mitología en Freud a la mitológica en Lacan [Blog]. *Nueva Escuela Lacaniana*. Recuperado de <http://nel-medellin.org/clase-5-edipo-de-la-mitologia-en-freud-a-la-mito-logica-en-lacan/>
- Marful, I. (1990). Apuntes para una psicocrítica del teatro lorquiano: de la obra juvenil a las farsas. En *Lectura del texto dramático: variaciones sobre la obra de Lorca* (pp. 43-64). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Masotta, O. (2004). *Lectura del Psicoanálisis, Freud, Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ruiz, J (2009). *La relación entre la pulsión sadomasoquista y algunas formas de amor*. (Tesis de pregrado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Sauval, M. (2008). El Amor es dar lo que no se tiene... ¿a quién no lo es? *Revista Acheronta*, 25 Recuperado de <https://www.acheronta.org/sumarios/acheronta25.pdf>



Las concepciones ambientales y la educación ambiental¹

María Victoria Villacrez²

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”

Paulo Freire

Fecha de recepción: 25 de mayo de 2019
Fecha de aceptación: 18 de octubre de 2019

Como citar este artículo: Villacrez, M. (2019). Las concepciones ambientales y la educación ambiental. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 123-133. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art8>

Resumen

En este artículo se pretende comprender el proceso mediante el cual se viene orientando y fortaleciendo la conceptualización de la educación ambiental, sus objetivos y metas, con el fin de contribuir en el diseño y ejecución de proyectos ambientales escolares, coherentes con las necesidades de un manejo adecuado del ambiente. En la actualidad, la educación ambiental es un proceso que le permite al individuo reconocer su relación de interdependencia con su entorno a partir del conocimiento reflexivo y crítico de la realidad, desde una perspectiva social, natural y cultural.

¹ Artículo de Reflexión de la investigación titulada: *La Educación Ambiental en el Centro Educativo la Calera un camino para la conservación del Páramo de Chiles*. Maestría en Pedagogía. Facultad de Educación.

² Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño. Docente Investigadora Facultad de Educación, Universidad Mariana. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: mvvillacres@umariana.edu.co

Palabras clave: ambiente, desarrollo sostenible y participación comunitaria, educación ambiental, gestión ambiental, sistema ambiental.

1. Introducción

La educación ambiental entendida como un proceso que integra el diálogo, la discusión y la reflexión de todos los aspectos ambientales a escala global y local, donde se recrean vivencias con el fin de comprender las relaciones de interdependencia con el entorno y modos de actuar del sujeto (Flórez, 2012), está tomando gran importancia para las instituciones educativas, pues permite repensar la sociedad en su conjunto, dando acceso a los individuos para interactuar y comprender las relaciones con su entorno, con el fin de preservar, conservar y proteger los recursos naturales existentes, siendo así que brinda espacios de construcción de actitudes de valoración y respeto por su ambiente, lo que implica fomentar un cambio de acciones de las comunidades hacia el uso del mismo (Mora y Morán, 2015; Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002), con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas.

A partir de esta reflexión se pretende enriquecer la conceptualización de educación ambiental y los referentes relacionales al concepto, para reconocer la inclusión de la dimensión ambiental en el ámbito educativo, desde una perspectiva sistémica y coherente, que haga consiente a los individuos y a las colectividades de la importancia de los recursos y de la necesidad de pensar en un manejo adecuado de los mismos, desde las dinámicas sociales y culturales particulares.

2. Ambiente

Son varias las concepciones que se tienen de Ambiente, empezando por los enfocados a los sistemas naturales, la ecología, la conservación de la naturaleza, una estrecha relación entre lo abiótico y lo biótico, sin involucrar un análisis más reflexivo que incluya aspectos socioculturales, políticos y económicos en aquellos sistemas naturales, es decir, no solo involucra los sistemas naturales sino también los sistemas sociales y culturales, los cuales están interactuando de manera permanente (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de

Educación Nacional, 2002), por ello, no debe tomarse a la ligera, ya que de éste dependen las estrategias para su protección.

De acuerdo con la Política Nacional Ambiental, el Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional (2002), hacen una aproximación más global del concepto Ambiente, a saber:

Un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio donde se desenvuelven, sean estos elementos de carácter natural, o bien transformados o creados por el hombre. (p. 18).

Para otros autores, el ambiente hace referencia al entorno en el cual se relacionan elementos abióticos como el aire, el agua, el suelo, y bióticos como microorganismos, la flora, la fauna y los seres humanos; estos elementos se interrelacionan con los aspectos sociales a través de la cultura, la ideología y la economía, por ello, puede considerarse al ambiente como un sistema integral, además, está muy relacionado con el desarrollo, puesto que da la oportunidad para comprender los problemas ambientales y su asociación con el desarrollo sustentable (Subgerencia Cultural del Banco de la República, 2015).

Es así que, Bermúdez (2003) menciona que el ambiente “involucra a la organización social y la intrincada red de relaciones humanas que los hombres tejen entre sí y con su entorno” (p.17). En este sentido, el ambiente está en una constante interacción e integración entre las ciencias físicas y naturales, las ciencias humanas y sociales, los saberes comunes y los saberes tradicionales, los cuales permitirán profundizar en la comprensión y toma de decisiones responsables (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

3. Sistema ambiental

El sistema ambiental se entiende como “el conjunto de relaciones en el que la cultura actúa como estrategia adaptativa entre el sistema natural y el sistema social” (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 18); en el sistema ambiental, la cultura ejerce un papel de mediación, teniendo en cuenta los recursos, el

espacio, la población y la sociedad, donde estos últimos interactúan sobre los recursos y el espacio, la población ocupa un espacio y consume recursos, mientras que la sociedad utiliza los recursos y maneja el espacio (Torres, 1996).

El sistema ambiental al ser de carácter sistémico conduce a profundizar el conocimiento del componente natural en el contexto social, económico y cultural, teniendo en cuenta su funcionamiento, los desequilibrios, causas de los conflictos, ya sean internas o externas, pero también profundizar el conocimiento de la dinámica de los componentes sociales y culturales del ambiente, sin olvidar el contexto natural para poderlo comprender totalmente (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Lo anterior permite comprender que, al trabajar con aproximaciones de carácter sistémico se debe tener en cuenta otras aproximaciones, como la interdisciplinaria, la científica, lo social, la estética y la ética, las cuales son primordiales en investigaciones enfocadas en problemáticas ambientales, además, al ser complementarias e interdependientes contribuyen al mejoramiento de los argumentos y las explicaciones para dimensionar tanto el problema como la solución, siendo así un diálogo permanente de saberes (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

4. Gestión ambiental

Según la Norma UNE- EN- ISO 14001-2015, la gestión ambiental es un grupo de componentes en el cual se involucran un sistema de ordenamiento, compromisos y responsabilidades, planeación y ejecución, valoración progreso y cumplimiento de una entidad, que comparten un estrecho vínculo e interactúan con el objetivo de constituir políticas y metas, delimitando las fases necesarias para alcanzar esas metas (Grijalbo, 2017).

Por otro lado, para Guhl (como se citó en Muriel, 2006), la gestión ambiental es entendida como:

El manejo participativo de las situaciones ambientales de una región por los diversos actores, mediante el uso y la aplicación de instrumentos jurídicos,

de planeación, tecnológicos, económicos, financieros y administrativos, para lograr el funcionamiento adecuado de los ecosistemas y el mejoramiento de la calidad de vida de la población dentro de un marco de sostenibilidad. (p. 2).

Teniendo en cuenta estas aclaraciones, es oportuno decir que, la gestión ambiental son todas aquellas acciones realizadas desde los diferentes estatutos, dirigidas hacia la preservación, cuidado o manejo adecuado del entorno natural y que por tanto esas acciones demandan una planificación, ejecución y evaluación.

Para ejemplificar mejor, en el departamento de Nariño existen entidades tales como el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), a quien le corresponden funciones en cuanto a manejo de agroquímicos; el Ministerio de Salud y los organismos del Sistema Nacional de Salud, quienes se encargan de expedir normas y hacerlas cumplir sobre las condiciones sanitarias del ambiente en el Ministerio de Defensa; la Dirección General Marítima y Portuaria (DIMAR), el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, el Ministerio de Minas y Energía, el Ministerio de Educación Nacional, con su plan de educación ambiental orientado a todos los niveles, desde la educación básica primaria hasta la posuniversitaria.

En este sentido, todas estas entidades aúnan esfuerzos en pro de la protección ambiental y, además, son pioneros en la construcción de diferentes programas y proyectos, por lo cual se torna importante el trabajo conjunto y unificado, con el fin de ampliar cobertura y eficacia a lo largo de todo país.

5. Educación ambiental

El ambiente está muy relacionado con la educación ambiental, la cual puede entenderse como aquel proceso que integra el diálogo, la discusión y la reflexión de todos los aspectos ambientales a escala global y local, considerándose como el escenario base para formular estrategias de cultura ambiental (Flórez, 2012), es decir que, la educación ambiental está enfocada en consolidar e integrar las estrategias pedagógicas y de la comunidad, formulando a partir de la interdisciplinariedad y el

diálogo aquellos saberes apoyados en la organización, cooperación y complementación de los grupos para un bien común (Velázquez, 2011). Por ello, Flórez (2012) opina que “es el espacio para recrear vivencias e interactuar con ellas, con el ánimo de comprender las relaciones de interdependencia con el entorno y los modos de actuar de los sujetos sobre éste” (p.86).

En este orden de ideas, la educación ambiental permite repensar la sociedad en su conjunto, ya que da acceso a los individuos para interactuar y comprender de manera interdependiente las relaciones con su entorno, con el fin de preservar, conservar y proteger los recursos naturales existentes, siendo así que la educación ambiental brindará espacios de construcción de actitudes de valoración y respeto por su ambiente, lo que implica fomentar un cambio de acciones de las comunidades hacia el uso del mismo (Mora y Morán, 2015; Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002), ocasionando igualmente un mejoramiento en la calidad de vida de las personas, además la educación ambiental está orientada a traspasar las aulas escolares con el objetivo de convertirse en una vivencia de manera permanente (Bermúdez, 2003).

La educación ambiental cumple un papel fundamental en la conservación o transformación del modelo de desarrollo actual, porque es a través de la educación se forma nuevos ciudadanos, y son ellos quienes mediante sus interacciones entre sí y con el entorno, determinan la destrucción o manejo sustentable de los recursos naturales (Bermúdez, 2003, p. 23).

Es así, que para educar a los ciudadanos frente a un problema ambiental, entendido este como una situación negativa que involucra al ambiente y todo lo que en él habita, es decir, la fauna, flora, el clima, los humanos, y que según Berenguer y Corraliza (2000) “los problemas ambientales pueden relacionarse con pautas del comportamiento humano y de la organización social” (p.1), por lo tanto, es necesario del diálogo permanente entre todas las disciplinas, todas las perspectivas, todos los puntos de vista y todos los saberes. Además, las actitudes de valoración y respeto por el ambiente

están enmarcadas en criterios que mejoren la calidad de vida de los ciudadanos, pensado desde una concepción de desarrollo sostenible, entendido este como la relación ambiente-desarrollo que satisface las necesidades de generaciones presentes y asegura el bienestar para las futuras generaciones (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

En este sentido, la educación ambiental sería un proyecto de transformación del sistema educativo, una reformulación del quehacer pedagógico y didáctico, una elaboración de modelos para la construcción de conocimiento, una formación de actitudes y valores individual y colectivo, siempre y cuando se quiera crear una nueva realidad y estilos de desarrollo, que no sea solo conservar y proteger la naturaleza en desarrollo, sino lograr la manifestación de lo diverso en lo natural y cultural y el desarrollo de potencialidades individuales y colectivas (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Asimismo, la educación ambiental conlleva a fomentar una conciencia ambiental, que hace referencia a una asociación e interrelación de creencias, actitudes, normas y valores vinculados con el ambiente y es usada ampliamente en estudios de Educación Ambiental, es así que existen claves que determinan dicha conciencia ambiental, entre las que se destacan: las creencias, el nivel de información, la estimación de las condiciones ambientales y su afinidad con aspectos a favor del ambiente, el sentimiento de obligación moral para realizar acciones y las normas ambientales influyentes en una persona para implicarse en una “acción proambiental” (Acebal y Brero, 2005, p.1).

Por otra parte, en el marco de la educación ambiental también es viable destacar el papel que ejerce la “Biología de la conservación”, que se constituye como una disciplina científica que ha surgido de las diversas problemáticas ambientales y ecológicas alrededor del mundo, como la contaminación, la extinción de especies animales y vegetales o simplemente el deterioro de lugares como bosques, ríos, lagunas o páramos; debido a estas situaciones, la biología de la conservación se encarga de integrar investigadores y resultados de estudios originados en diversas disciplinas, con la finalidad de disminuir la crisis de la biodiversidad. De esta manera, se plantean objetivos que giran

alrededor del estudio y de la delimitación de la diversidad del mundo coexistente como principal, seguido por la reparación de los efectos de las acciones humanas sobre las especies, agrupaciones y ecosistemas y finaliza con la implementación de estrategias interdisciplinarias apropiadas, focalizadas a la preservación y restablecimiento de la diversidad biológica (Primack y Ros, 2002).

De igual forma, la pedagogía de la conservación es otro aspecto relevante para esta investigación, pues se enfoca en que todos podemos aprender a conservar, ya que nadie nace sabiendo, así que cada uno aporta lo que sabe, lo que le han enseñado, es decir, se aprende juntos para conservar juntos; adicionalmente, esta pedagogía permite ver en el territorio las relaciones y la diversidad que hacen posible la vida, teniendo en cuenta que, los instrumentos y contenidos desarrollan habilidades y destrezas con el fin de conservar, por ello, se presenta el aprendizaje por cooperación, por representación y por exploración del territorio (Restrepo y Velasco, 2004).

6. Desarrollo sostenible

Entendido como un proceso de cuidado del ambiente por parte de la sociedad en general, el cual fomenta una cultura de participación, de conocimiento y de compromiso, que permitirá solucionar las necesidades actuales de las personas sin tener que comprometer el futuro de las siguientes generaciones, donde no se debería agotar ni sobrecargar los recursos principales para la sobrevivencia de la humanidad y se contemple de la misma manera el desarrollo económico, social, ambiental y cultural (Artigas, Ramos y Vargas, 2014).

De igual manera, Brundtland (como se citó en Bermúdez, 2003) expone que, el desarrollo sostenible corresponde a todos los adelantos que contribuyen a las necesidades de las personas que viven en un ahora, pero que no involucran la competitividad de los sujetos de épocas posteriores para satisfacer sus exigencias particulares, en este sentido, la sostenibilidad se refiere al logro de un presente sin afectar el futuro, con el propósito de que todos logren suplir las necesidades básicas y, así mismo, tengan la posibilidad y responsabilidad de una vida mejor y equilibrada.

7. Participación comunitaria

Cuando es la comunidad quien toma las decisiones sobre cómo actuar frente a una situación se estaría hablando de participación comunitaria. Por esta razón, la comunidad es de vital importancia en los programas o proyectos de desarrollo local, ya que son ellos quienes a partir de una identificación conjunta de los distintos problemas o necesidades buscan alternativas de solución, garantizando así la sostenibilidad y funcionamiento de aquellos proyectos, además si los involucrados o “actores implicados” empiezan a ser y sentirse parte de la situación problema, serán capaces de tomar parte en ella y brindar soluciones (Artigas, Ramos y Vargas, 2014).

La participación es un proceso educativo, consciente, en el cual se establecen fines y compromisos de los sujetos implicados y se promueven aprendizajes de vínculos y actitudes. Está relacionada con procesos de autogestión de desarrollo, e implica la cooperación activa de los sujetos en la toma de decisiones, la implementación y ejecución de las mismas desde su inicio, a partir de la identificación de los problemas y necesidades, y las alternativas de solución formuladas, dándole un carácter de autenticidad al proceso en el cual se inserte y genere constante crecimiento, responsabilidad y capacidades, colectivas e individuales. (Artigas, Ramos y Vargas, 2014, p. 9).

En este orden de ideas, Serra (citado por Artigas, Ramos y Vargas, 2014) propone que “la participación puede percibirse como una actividad práctica y reflexiva de reproducción y transformación de la realidad social, al mismo tiempo que desarrolla la identidad colectiva y la capacidad de autogestión del actor o sujeto social” (p. 7). En otras palabras, hay una transformación de la sociedad a partir de la reflexión realizada por ellos mismos acerca de una situación problema, lo cual brindará oportunidades para autosuperar las propias dificultades sobre un tema específico.

Dentro de este contexto, Martínez y Salvador (2005) hacen alusión al trabajo en equipo, en el cual se hace un intento por:

Constituir en comunidad, de instaurar estructuras sociales eficaces y prósperas, de comprender y señalar a la persona como base de cualquier

organización, beneficiando a la exploración y desarrollo de habilidades de los implicados para el provecho de todos, permitiendo el crecimiento individual y grupal, lo que también posibilita una mayor participación, motivación y capacidad de los individuos hacia la búsqueda de medidas apropiadas para la resolución de sus dilemas. (p. 2).

En este sentido, el trabajo en equipo se constituye en una herramienta apropiada para la realización de actividades con la comunidad implicada, ya que con esta se pueden obtener resultados de calidad y ampliar la participación de los miembros, profundizando la capacidad de escucha y respeto por las opiniones individuales, con el fin de usar cada criterio en la construcción de ideas, conceptos y soluciones más elaboradas en cuanto a las problemáticas ambientales (Martínez y Salvador, 2005).

Referencias

- Acebal, M. y Brero, V. (2005). Acerca de la conciencia ambiental de futuros formadores. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 1-5.
- Artigas, E., Ramos, A. y Vargas, H. (2014). La participación comunitaria en la conservación del medioambiente: clave para el desarrollo local sostenible. *Revista DELOS Desarrollo Local Sostenible*, 7(21). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/delos/21/conservacion.html>
- Berenguer, J. y Corraliza, J. (2000). Preocupación ambiental y comportamientos ecológicos. *Psicothema*, 12(3), 325-329.
- Bermúdez, O. (2003). *Cultura y Ambiente. La educación ambiental, contexto y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Ambientales.
- Flórez, G. (2012). La educación ambiental: una puesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber Revista de investigación y pedagogía*, 3(5), 79-101.
- Grijalbo, L. (2017). *Determinación y comunicación del sistema de Gestión Ambiental*. España: Editorial Tutor formación
- Martínez, M. y Salvador, M. (2005). *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Bogotá. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politi-ca_educacion_amb.pdf
- Mora, L. y Morán, J. (2015). *Proyecto de Aula: "La Cocha El Ambiente Y Yo" Como Estrategia de Sensibilización en Estudiantes de Grado Octavo de la Institución Educativa "Luis Delfín Insuasty Rodríguez" Inem Pasto para propender por el cuidado y protección de La Laguna de La Cocha Nariño* (trabajo de especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores, San Juan de Pasto, Colombia. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/106/MoraS%C3%A1nchezLuciaDelCarmen.pdf?sequence=2>
- Muriel, R. (2006). Gestión Ambiental. *Idea sostenible, espacio de reflexión y comunicación en desarrollo sostenible*, 3(13), 1-8
- Primack, R. y Ros, J. (2002). *Introducción a la Biología de la Conservación*. España: Editorial Ariel.
- Restrepo, G. y Velasco, A. (2004). Pedagogía de la conservación (Propuesta para el SIRAP del Macizo). *Cuaderno de trabajo*, 10.
- Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). *El medio ambiente*. Bogotá: Banco de la República. Recuperado de http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/ciencias/medio_ambiente
- Torres, M. (1996). *La dimensión ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad*. Proyectos Ambientales Escolares. Una estrategia para la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Velázquez, S. (2011). *La Educación Ambiental para la conservación del patrimonio del Consejo Popular Reforma* (tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba.

La práctica pedagógica y los intereses fundamentales

Alberto Vianey Trujillo Rodríguez¹
Carlos Alirio Pizarro Rosero²
Rubén Santana Rubio Villarreal³
Alejandra Cabrera Narváez⁴

Fecha de recepción: 25 de mayo de 2019

Fecha de aceptación: 18 de octubre de 2019

Como citar este artículo: Trujillo, A., Pizarro, C., Rubio, R. y Cabrera, A. (2019). La práctica pedagógica y los intereses fundamentales. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 135-149. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art9>

Resumen

Las prácticas educativas son espacio-temporales, se dan en el encuentro y la interacción social cotidiana de los sujetos, en un contexto o conjunto de relaciones sociales, las cuales visibilizan rostros concretos y acciones intencionadas que buscan hacer efectivo los procesos de enseñanza-aprendizaje; esta realidad cambiante de las personas, de los contextos, de los tiempos, de las pedagogías, hace que los intereses

¹ Doctor en Educación. Magíster en Filosofía. Docente Universidad Mariana, Docente IEM Cabrera, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

² Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Docente CEM la Victoria - San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

³ Licenciado en Informática. Docente IEM Nuestra Señora de Guadalupe - San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

⁴ Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Docente CEM la Victoria - San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

humanos fundamentales (técnico, práctico y emancipador) busquen responder a necesidades propias de los contextos. El presente texto tiene como intención una aproximación teórica al concepto de práctica pedagógica a partir de los aportes y reflexiones de algunos pedagogos y una visión sinóptica de los intereses constitutivos del conocimiento, que proporciona un marco para dar sentido a las prácticas educativas.

Palabras clave: interés emancipador, interés práctico, interés técnico, práctica pedagógica.

1. La práctica pedagógica

La práctica educativa se concibe como el cúmulo de acciones que desarrollan los sujetos en un ámbito particular, las cuales no se realizan de manera inintencionada en su hacer cotidiano. Lipman (1998) considera que se entiende por “práctica” cualquier actividad metódica (...) y con convicción, pero sin grado intencional de investigación o de reflexión. La práctica, además, se sitúa en un contexto sociohistórico específico donde los sujetos hacen un despliegue de sus conocimientos, habilidades y valores. (Torres, 2017, párr. 1).

Las prácticas pedagógicas están estrechamente relacionadas con la acción propia de los docentes, Barragán (2012) destaca que éstas son las que permite calificar como bueno o malo el ejercicio de la docencia, porque un maestro es valorado por su práctica pedagógica. De esta acción lo que más destaca el autor en mención es la disposición humana, el trato respetuoso a los estudiantes, el sentido humano en toda su profundidad, porque en últimas, se pueden olvidar las enseñanzas, pero jamás las actitudes del docente. La acción pedagógica es el sello, la huella y el producto del quehacer docente. Barragán (2012) reflexiona sobre la importancia de la teoría y la práctica, señalando que las dos no pueden estar separadas o en oposición, sino que son realidades que están estrechamente unidas, en términos generales, lo práctico está relacionado con hacer cosas, pero con un horizonte moral, ético y político.

Existen muchos interrogantes alrededor de la práctica educativa y la práctica pedagógica, cuestionamientos vislumbrados en la esfera

empírica del estudiante y la reflexión del docente, desde la utilidad y la eficiencia hasta la división de la teoría y la práctica en el acto educativo. Espinel-Bernal y Heredia (2017) en su artículo de investigación encuentran algunos hallazgos, una vez revisados documentos de fundamentación de distintos programas de la facultad de Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, uno de ellos es: “la complejidad en el espectro de sus posibilidades transformadoras de la sociedad, del sujeto, o del conocimiento y el saber por medio de la experiencia y la investigación” (p. 11), a partir de esta premisa, se denota el interés como eje transversal de la práctica, superando el hecho de ser un recinto de experiencias y constituyéndose en un espacio de la discrepancia entre lo teórico y lo práctico.

Haciendo una mirada corta e histórica al concepto de práctica como espacio de formación, se considera que, en los primeros años del siglo XX, ésta se convirtió en una exigencia académica, especialmente para la obtención de títulos, así mismo, en la universidad moderna, la práctica ha conquistado cierta importancia como ambiente experimental. Por otro lado, las escuelas normales requerían para la formación de maestros cualidades como la inteligencia y la conducta moral intachable, de esta manera, aparecieron varios decretos para el curso de materias teórico-prácticas, regulando su carácter y su intensidad horaria, de allí que es evidente cómo la práctica residía al fortalecimiento de técnicas, saberes y habilidades, centrada en una enseñanza práctica-teórica (Espinel-Bernal y Heredia, 2017).

La teoría y la práctica se visionaban por caminos independientes, paralelos y primordiales en la formación de los universitarios, sin embargo, los nuevos enfoques hacia el desarrollo económico y productivo amplió la perspectiva para que el saber educativo y pedagógico apunte al servicio de calidad, persiguiendo la aplicación práctica de las teorías, desde la necesidad de mejorar el rendimiento a nivel nacional.

A partir de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se estableció que la finalidad de la formación de los educadores sería “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador” (Art. 109, literal b, Congreso de la República de Colombia, 1994), con lo cual se instituyó que la nombrada práctica pedagógica es

la práctica en sí misma en un grado inferior y distante de la teoría.

Otra de las concepciones de la práctica ha sido la observada desde el campo científico-experimental, en la cual establece un reglamento de aplicación, pero desde el método científico, centrándose “en la observación de variables controladas y producción de hipótesis” (Heredia, 2015, p. 32).

En torno a estas posturas y concepciones sobre la práctica pedagógica, su concepto y aplicación ha ido evolucionando, de tal manera que, desde finales del siglo XX hasta comienzos del XXI, se evidencia que el término en cuestión ha dejado de referirse de manera privilegiada como una parte del p^énsum para la formación de maestros, para convertirse en un término que se relaciona con su cultura y la cotidianidad de sus acciones, es decir, su accionar dentro o fuera del aula.

Es relevante mencionar que en las facultades de educación, la práctica pedagógica, según Espinel-Bernal y Heredia (2017) “sería más una meta general que un espacio concreto en donde el estudiante maestro experimenta” (p. 15), es decir, estas instituciones se ocupan por adiestrar al estudiante para la práctica pedagógica, ofreciendo teoría y práctica, que una vez formado se integra con su propia experiencia, el entorno sociocultural y el horizonte institucional, de esta manera, las universidades usan la práctica pedagógica como espacio de formación del futuro maestro.

De Certeau (1996) considera que el mundo de las prácticas no se constituye desde los criterios de la racionalidad; éstas como tácticas no estarían coherentemente articuladas a los discursos de tipo científico (es decir, las estrategias). “No son discursos en sentido estricto, sino decisiones, actos y maneras de aprovechar la ocasión” (De Certeau, 2000, p. 47), que pueden estar al margen de la vigilancia y el control. La pedagogía es práctica, no solo teórica ni abstracta, sino un ejercicio de interacción con sujetos y sentidos; en efecto, la educación actual exige maestros que se preocupen por realizar una buena práctica pedagógica, entendiendo que ésta es cuestión de disposición humana más que un conjunto de técnicas, que involucra no solo el estudio profesional, sino también la ética, la moral y la política, con un horizonte reflexivo, bajo

finés individuales y sociales, que ponen en armonía lo pedagógico, lo disciplinar y lo humano.

Al hablar de la práctica pedagógica, es importante tener en cuenta que ésta despierta en los estudiantes el interés por el aprendizaje, para ello se hace necesario que los maestros utilicen mecanismos que contribuyan, no solo a fortalecer conocimientos, sino a promover el pensamiento crítico y la reflexión; esto motivará a que los estudiantes salgan de su papel receptivo y pasivo a uno más creativo y crítico a la hora de acceder al conocimiento, teniendo en cuenta el contexto sociocultural.

Bajo este concepto, “el maestro debe ser un artesano” (Sennett, 2008, p. 160), quien se siente a gusto con su labor y se compromete con ésta, planificando rigurosamente su práctica educativa, pero a la vez sabiendo que esto es sólo un esbozo, pues puede estar sujeto a modificaciones derivadas de su trabajo con seres humanos cambiantes, que están en pleno desarrollo individual y social, tomando cada resultado, cada experiencia como una enseñanza enriquecedora, un nuevo comienzo. Un maestro realiza un autoanálisis de sus acciones para constituir su identidad. Contar, vivir las situaciones y documentar sus experiencias como un elemento clave tanto para su formación y enriquecimiento personal, como para que los demás puedan tomarlo como referencia, para aplicarlo con sus estudiantes y dar una crítica constructiva a aquello que se puede mejorar, logrando así un trabajo colaborativo.

La práctica pedagógica, enfocada en la reflexión que el docente realiza en su quehacer pedagógico diario en el aula de clases, es necesaria para mantenerse atento al devenir y los retos de los nuevos tiempos y contextos; a partir de dicha reflexión se construyen propuestas pedagógicas que fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es importante que el maestro tenga conocimiento de los referentes teóricos que, sobre modelos, enfoques, estrategias, metodologías, se han propuesto a lo largo de la historia con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desconocerlos sería un error, pero es importante desde el contexto donde se desarrolla la práctica educativa que se realicen procesos investigativos que vinculen a todos los actores escolares.

En este sentido, Mendoza (2008) considera que son tres los aspectos a tenerse en cuenta: “en primer lugar, que la investigación educativa pretende en última instancia mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 122). Pero dichas investigaciones se dan dentro del aula de clase, al interpretar esa interacción que sucede entre estudiante, maestro y conocimiento. “En segundo lugar, que la calidad de la enseñanza se mejora si los resultados de la investigación penetran el aula” (Mendoza, 2008, p, 122), es decir, no se debe quedar en la teoría, cerrando la brecha entre la teoría y la práctica. Se reflexiona investigando, se construye conocimiento relacionado con la práctica pedagógica y sus resultados se incorporan en una nueva práctica pedagógica. En un tercer momento “la investigación solo se posicionará en el aula si los docentes se asumen protagonistas fundamentales en la misma, mediante una profunda comprensión del proceso, lo que supone a su vez, una recuperación crítica y creativa de sus prácticas pedagógicas” (Mendoza, 2008, p, 123). Si el docente se preocupa por interpretar su quehacer en el aula, se cerraría la brecha teórico-práctica, porque es el docente, a partir de sus saberes, quien realiza una práctica educativa, la reflexiona y la sistematiza. Así, desde la práctica se genera la teoría y de ésta se mejora día a día, convirtiéndose en una espiral, transformando los procesos desarrollados en el aula, constituyéndose ésta en el espacio y que permita dicha transformación. Al respecto Mendoza (2008) manifiesta:

El aula se recupera de esta manera como elemento central del proceso en el cual los hechos que se construyen en la vida cotidiana se entienden como parte de las interacciones entre profesores y estudiantes. Los hechos del aula son actividades dinámicas construidas por el docente y los estudiantes mientras procesan sus propios mensajes y comportamientos, trabajando con ellos mismos y con los de los otros. (p. 123).

2. Los intereses fundamentales del conocimiento

Desde el presupuesto que el saber no existe como algo aparte de las personas, el currículum es entendido como un constructo cultural y el conocimiento como una realidad construida por las personas en conjunto, en un contexto espacio-temporal. Grundy (1991) hace un análisis de la teoría de *los intereses constitutivos del conocimiento*,

propuesta originaria de Habermas, dando un marco de comprensión de las prácticas educativas. “Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de «constituir» o construir el conocimiento” (p. 30).

Desde la perspectiva habermasiana, el interés más fundamental de la especie humana es el interés por la racionalidad, entendido como orientaciones fundamentales, racionales, que corresponden a la forma operacional de las estructuras de la vida de la especie en relación a lo que se considere conocimiento, con unas implicaciones cognitivas y prácticas, que permiten comprender el conocimiento de diferentes maneras. De manera muy sucinta, el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento: la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica, que releídos desde la práctica pedagógica se podría visibilizar en una matriz, tal como se presenta a continuación.

Producto o praxis del currículum: Prácticas pedagógicas e intereses del conocimiento

En general, los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales, racionales.

Grundy (1991)

Tabla 1. *Intereses del conocimiento*

Intereses de conocimiento/ Procesos de la práctica pedagógica	Interés técnico	Interés práctico	Interés emancipador
Planeación de la práctica pedagógica	<p>Se basa en un diseño curricular por objetivos que guían la experiencia del aprendizaje.</p> <p>Desconoce el contexto sociocultural y los intereses de los estudiantes.</p> <p>El docente no puede hacer cambios al programa, está debidamente estructurado, organizado, con etapas definidas, con contenidos, con actividades, bajo las políticas institucionales y con resultados previamente determinados.</p> <p>“Si, mediante la observación y la experimentación, podemos descubrir las «leyes» que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podamos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje” (Grundy, 1991, p. 5).</p> <p>Se debe abarcar todo el programa en los tiempos planeados.</p> <p>Parte del positivismo. El comportamiento humano está esencialmente gobernado por leyes y puede ser investigado por los métodos de las ciencias naturales.</p> <p>El modelo del diseño curricular no facilita ningún tipo de autonomía.</p> <p>“En resumen, el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basada en leyes con fundamento empírico” (Grundy, 1991, p. 6).</p>	<p>“El interés práctico le apunta a la comprensión. Comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él” (Grundy, 1991, p. 6).</p> <p>Una planeación abierta y flexible a las discusiones y a los cambios.</p> <p>Considera al estudiante como sujeto de aprendizaje, mediante su accionar en la práctica.</p> <p>La selección del contenido radica en la construcción del significado y en la interpretación.</p> <p>El docente realiza cambios al programa según su juicio, se ajusta a la interacción que mantiene en el ambiente educativo, de esta manera, puede tener más influencia en acciones curriculares.</p> <p>“El interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (Grundy, 1991, p. 7).</p> <p>El sustento teórico se basa en la ciencia histórico-hermenéutica, por lo tanto, persigue la significación de hechos históricos, enlazando todo el contexto de la realidad o del entorno del mundo.</p>	<p>“(…) para organizar el programa de contenido de la educación se debe tener en cuenta la situación presente, existencial, concreta, que refleje las aspiraciones de las personas, como un problema que las desafía y requiere una respuesta en la acción” (Grundy, 1991, p. 116).</p> <p>El docente negocia el programa con sus estudiantes.</p> <p>Se utilizan tanto las experiencias de los docentes y los estudiantes, se hace un diálogo de las mismas, se discuten y se transforman en problemáticas.</p> <p>Se basa en la autonomía, interacción y responsabilidad.</p> <p>El diseño curricular está en conformidad con las nuevas acciones para mejorar la educación, sustentado en la acción y la reflexión.</p> <p>Tanto el docente como los estudiantes serán el centro de acción del proceso de aprendizaje, con sentido crítico ante los fenómenos que le rodean.</p> <p>“La interacción no consiste en una acción sobre un ambiente previamente objetivado; se trata de la acción con el ambiente, considerado como sujeto en la interacción” (Grundy, 1991, p. 7)</p>

Implementación de la práctica pedagógica

“Las explicaciones se hallan por deducción (o derivación lógica) a partir de enunciados hipotéticos, que pueden verificarse de forma empírica a través de la observación” (Grundy, 1991, p. 5)

Hay control manipulación del ambiente y el actuar del estudiante, con un sustento teórico basado en la ciencia empírico analítico (Experiencia y observación mecanicista)

Se procede en la práctica pedagógica desde la explicación causal de los hechos. “El interés técnico presupone una relación jerárquica entre teoría y práctica. Las prácticas existen con el fin de dar cumplimiento a determinados planes” (Grundy, 1991, p. 16).

Este saber se estructura en torno a series de hipótesis, mediante las cuales se confiere significado a las observaciones, teniendo también una capacidad predictiva. La predicción nos permite anticipar cómo será (probablemente) el ambiente futuro a partir de nuestra experiencia respecto a su forma actual. (Grundy, 1991, p. 5)

El conocimiento es impuesto y los estudiantes deben aprenderlo; se desconoce los intereses y las necesidades de los mismos.

El docente establece el orden, la disciplina, la racionalidad, los resultados observables y medibles.

El docente es el poseedor del conocimiento, es rígido, autoritario, no facilita la creatividad o la innovación ni el cuestionamiento.

Los estudiantes son pasivos, sumisos, memorísticas, receptores del conocimiento. No se promueve la crítica, la reflexión o la creatividad.

Parte de las experiencias, conocimientos previos de los estudiantes; éstos son sujetos del aprendizaje.

Comprender el ambiente mediante la interacción basado en una interpretación consensuada del significado.

Existe la interacción profesor-estudiante y entre estudiante-estudiante (actor activo del proceso).

Se tiene en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes. Es un proceso de interacción humana.

Se propicia en el estudiante, la comprensión de su realidad, lo que permite crear un conocimiento subjetivo, buscando desarrollar la capacidad analítico reflexiva.

El docente es un mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mediador entre la cultura social y la cultura institucional.

No solo promueve el conocimiento de los estudiantes sino también las acciones correctas, dándole un carácter ético al saber.

“La producción de saber mediante el hecho de dar significado constituye la tarea asociada con las ciencias histórico-hermenéuticas” (Grundy, 1991, p. 6).

El estudiante y el profesor, de manera conjunta, son participantes activos en la construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, la enseñanza y el aprendizaje se correlacionan y se autoimplican (Grundy, 1991).

El estudiante como individuo capaz de entender la realidad y transformarla.

La enseñanza y el aprendizaje deben ser considerados como una relación dialógica entre profesor y alumno, para propiciar ambientes más enriquecedores de saber.

Se concibe al estudiante como centro de su función.

La influencia social puede desprender cambios dentro de la práctica pedagógica en cuanto a la dinámica que la misma refiere.

Durante las clases se busca el discernimiento y la reflexión aplicados al medio o entorno.

“El currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje” (Grundy, 1991, p. 103).

<p>Evaluación de los estudiantes luego de la práctica pedagógica.</p>	<p>Es un mecanismo de control. “Está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al <i>eido</i> (es decir, las intenciones o ideas) expresado en los objetivos originales” (Grundy, 1991, p. 5).</p> <p>Está determinada por el alcance de los objetivos.</p> <p>El logro de los objetivos se mide por los productos tangibles y el reforzamiento positivo.</p> <p>Repetir lo enseñado en la clase: “repite, ignora y obedece” (reproductor de conocimientos).</p> <p>La construcción del conocimiento es un fin o producto dentro del currículum, si se obtiene se considera que se logró un aprendizaje.</p>	<p>El saber relacionado con la comprensión no puede juzgarse según el éxito de las operaciones que surgen como consecuencia de ese saber. Ha de juzgarse, en cambio, según que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral. (Grundy, 1991, p. 6).</p> <p>La evaluación es continua y la preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza; el aprendizaje es la construcción de significado.</p> <p>La evaluación se hace a los dos actores del conocimiento, docente y estudiante.</p> <p>Busca mejorar las prácticas educativas.</p> <p>Debe estimular la interpretación y el ejercicio de juicio a cargo de todos los participantes.</p>	<p>Busca suprimir la opresión de las pruebas que pretenden el control del nivel de aprobación de los objetivos.</p> <p>Es un componente en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se plantean estrategias que permiten optimizar el aprendizaje.</p> <p>Las situaciones a evaluar en la praxis tienen lugar en el mundo real no en el hipotético.</p> <p>La continua autoreflexión favorece un aprendizaje significativo, puesto que lo lleva a la criticidad de su propio saber.</p> <p>“Habermas identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión, ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad” (Grundy, 1991, p. 8).</p>
<p>Reflexión sobre su práctica pedagógica</p>	<p>Para alcanzar un resultado se requiere un plan o programa.</p> <p>Uso del reforzamiento positivo.</p> <p>El poder se encuentra en quienes formulan los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Se da una división entre diseñadores y ejecutores del currículum.</p> <p>No siempre se presupone una relación jerárquica entre teoría y práctica.</p> <p>El producto del proceso educativo está sujeto a una multiplicidad de factores asociados.</p>	<p>Se tiene en cuenta el contexto.</p> <p>El maestro reflexiona su quehacer pedagógico para cambiar los procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <p>El juicio práctico permite la interacción de la acción y de la práctica.</p> <p>La reflexión como instrumento del quehacer docente genera mejoramiento en el aprendizaje al no hacerlo tan mecanicista.</p> <p>Pretende alcanzar mejoras en el sujeto o en la situación.</p> <p>La acción acertada va a concretar el contenido, desde esta posición se otorga una principal importancia a los juicios de valor personal.</p>	<p>Se busca que los aprendizajes sean útiles para la vida.</p> <p>Se valora las opiniones de los estudiantes, aprendizaje basado en la producción y aplicación de conocimientos.</p> <p>Se explora para la construcción de nuevos conocimientos de interés para los estudiantes.</p> <p>Los elementos constitutivos de la práctica son la acción y la reflexión.</p> <p>Se presenta una relación reflexiva en la que la práctica y la acción se construyen simultáneamente.</p> <p>Evidencia un cambio paradigmático desde la perspectiva de interacción docente-estudiante, porque se apremia variación en la función pedagógica en procura de mejorar.</p>

A manera de conclusión, se podría aseverar que la práctica pedagógica es el producto final de la acción docente, por ende, se reviste de una importancia capital, que necesita ser revisada, comprendida y enriquecida de una manera permanente, en una dialéctica de la teoría y la práctica – la práctica y la teoría, a fin de responder a los nuevos tiempos y contextos. Realizar una transformación de la práctica pedagógica exige una disposición favorable del maestro para cambiar sus estructuras mentales y convertirla en un hacer que transforme al maestro, mediante la investigación y la reflexión de manera constante y asertiva, para incidir con ello en el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

En segundo lugar, la matriz de los tres intereses permite reflexionar sobre la manera cómo se lleva a cabo la práctica pedagógica en las aulas de clase, los procesos que adelantan, los fines que se persiguen y la necesidad de trabajar desde un interés emancipador basado en la interacción y la reflexión en el acto de construir y reconstruir reflexivamente el mundo social, propendiendo por el pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad.

Referencias

- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. Barragán, A. Gamboa, y J. Urbina. (Comp.). (2012). *Práctica pedagógica, perspectivas teóricas* (pp. 19-38). Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I Artes de hacer* (Trad. A. Pescador). México: Universidad Iberoamericana. (Obra original publicada en 1996).
- Espinel-Bernal, O. y Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes*, (47), 9-21. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys9.21>

- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Heredia, M. (Ed.). (2015). Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”. *Revista de educación de la Fundación Convivencia*, (7) 25-33.
- Mendoza, C. (2008). La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 119-128.
- Sennett, R. (2009). *El artesano* (Trad. M. Galmarini). Barcelona: Anagrama. (Obra original publicada en 2008).
- Torres, A. (24 de mayo de 2017). La práctica educativa. *Milenio*. Recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-practica-educativa>

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art10>

Luz Elida Vera Hernández

Hoja a hoja

*Te has convertido en mi poesía,
te posos en mi libro y entre cada línea me abraza tu aroma.
Te abandono entre metáforas y paradojas,
Y el párrafo siguiente pernocta el breve suspiro de tu silencio.
Silencio ausente que se posa en la brisa,
esa que retoma tu aliento y bruscamente lo eleva hacia mi rostro.
Llega allí para decirme que existes,
que no te has ido,
que, aunque no quiera verlo, habitas en cada parte de mí.
Prosigo y el capítulo siguiente recorre tu ser,
habitas en la nada y en el cosmos,
y cómo decirle a la Luna que fue poco,
si me señala tu camino cada noche,
y entre letras usadas, desteñidas, encuentro tu nombre.
Abandono el libro,
como si pudiera huir y caminar lejos,
sin percibir que el olor a añejo se ha quedado para siempre.
Leerte hace parte de mi noche favorita,
como aquella noche que en que se amaron para siempre
el espejo del poeta y su intento de poseía.*

Creación

Mujer

*Fuego
 agua,
 aire,
 tierra,
 lienzo firme,
 empoderada de la vida,
 valiente,
 lágrima,
 aroma,
 camino...
 todo lo que quieras ser
 y el Universo entero renacerá en tu vientre.*

Hilo rojo

*Éstas son mis manos,
 las que acarician,
 las que renuevan,
 aquellas que esculpen tu cuerpo,
 aquellas que navegan en el mar de tus encantos.*

*Éstas son mis manos,
 las manos que se unen,
 las manos que se enlazan y se vuelven una.*

*Éstas son mis manos,
 tus manos,
 nuestras manos,
 aquellas que se encuentran unidas por el hilo rojo.*

*Éstas son nuestras manos,
 han viajado entre universos
 y se han encontrado
 en el instante más perfecto de la perfección.*

*Éstas son mis manos,
 éstas son tus manos,
 tú y yo y un solo ser.*

Blanco

Negro

Gris

... y de repente la vida se pinta ojos multicolor.

Gitana

*Y me hallo siendo gitana,
 en esa comunidad que eres tú,
 allí soy como la música,
 aquella que fluye entre las cuerdas de una guitarra,
 entre el ritmo de una letra emotiva,
 entre el sonido de una pandereta,
 entre el son y la palabra corpórea,
 donde renazco,
 y me encuentro siendo suspiro
 y un poco más que aliento.
 Llego hasta tu boca
 y me poso allí,
 justo donde habita tu ser,
 y tu palabra me ata y me sujeta,
 me interpreta y me alienta,
 me busca y no me suelta.
 Y en ese bello giro de tu existencia
 asumo el navegar empírico de un nuevo comienzo.*

Ramiro E. Ruales Jurado

Tu presencia

*Tus miradas, tus manos, tus desvelos
son la fuente,
mi energía para andar
en los caminos más agrestes,
polvorientos sin final
o en la arena que calcina
mis pisadas, tras tus huellas
en la playa junto al mar.*

*Un acorde de ballenas,
un susurro en tempestad,
una hoja en la botella,
un mensaje sin frivolidad.*

*Una presencia impetuosa,
un deseo de amor
una luna apasionada
que contempla sinuosa
un amor que ya desierto
se resiste a dejar de amar.*

Te quiero porque sí

*Te quiero porque sí,
porque no podría querer de otra manera,
con un afán, con un deseo febril, pero sincero.
Con un amor cómplice de una pasión que se agita,
como se agitan las alas de las aves en pleno vuelo.*

*Te quiero porque sí,
porque sin ti, no tiene razón mi espera
y se presenta sin razón la primavera.
Sin ti, es efímera la eternidad,
como es efímera la rima de un soneto
que en ausencia padeciera.*

*Te quiero porque sí,
porque eres mi consuelo,
porque en medio de tanto lastre
me aferro a tus brazos que acogen y liberan,
en presencia de un furtivo beso
que enternece, que musita,
como un tango falaz
que te atrapa y no libera.*

¿A quién le importa?

*En presencia de un pregón
canta y danza el bufón,
demostrando en su acto
alegría y tesón,
recibiendo los aplausos
y sonriendo con ardor.*

*Sin importar que en sus entrañas
aplacado persiste,
con arrojo y vehemencia
un profundo malestar,
siendo fiel a la consigna
que demanda el carnaval...
"Que demuestre la alegría
sin importar como tú estás"*

¡Así es la vida!

Edith Consuelo López Imbacuán

Caricias

Miro tu rostro y ... te acaricio,

miro tus manos y ...te acaricio,

miro tu cabello, también....te acaricio;

*al mirar tus ojos contemplo la tranquilidad que nace con una
caricia, que es transparente en la inmensidad del mar.*

Ternura

*El soplo del viento,
la luz del inmenso sol,
el brillo del arcoiris;
hace que despierte ternura... en tu voz, con tus palabras, con tus manos,
solo tú eres mi mundo,
solo tú con tu ternura... eres mi elixir de pasión.*

Amor

*Al contemplar con la mirada,
el horizonte inalcanzable de tu amor,
y al respirar el aire que rodea tu silueta...
despierta en mi, con ojos de ternura,
la emoción que topa el cielo,
y lucha con fuerza, para alcanzar tu resplandor,
solos tú y yo caminando con la sombra del amor.*

Guía para los autores *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*

La *Revista Fedumar Pedagogía y Educación* está dirigida a las diversas comunidades de especialistas, investigadores, académicos, autores, lectores y demás, tanto nacionales como internacionales, estudiosos de las áreas de pedagogía y educación. La *Revista Fedumar Pedagogía y Educación* 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 presenta de manera detallada, los resultados originales de investigación, que 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 analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias-.

De igual manera, la revista aceptará reseñas y reflexiones, orientadas al fenómeno educativo y pedagógico colombiano, latinoamericano y mundial, aún más, la revista recibirá cualquier tipo de contribución pictórica, fotográfica, literaria, siempre y cuando se cumpla con los criterios temáticos y de calidad establecidos por la publicación.

Condiciones para el envío de manuscritos

Para realizar la postulación de manuscritos a la revista, es necesario que se prepare el documento de acuerdo a la tipología declarada por la revista, por lo que aquellas postulaciones que no cumplan con las condiciones declaradas anteriormente no serán consideradas para su publicación.

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiéndose que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultáneamente 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 presentarse en el programa Microsoft Word, en hoja tamaño carta con márgenes normales -sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empelando 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 revistafedumar@gmail.com o preferiblemente a través del sistema Open Journal Systems (OJS) de la revista <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/index> 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 presentan a continuación:

Título: El título no deberá exceder las 12 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: Posteriormente 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 150 palabras.

Palabras clave: Se admitirán un mínimo de 3 y un máximo de 10 palabras clave, las cuales posibilitaran ubicar temáticamente el contenido del artículo, que además, deberán ser relevantes y que ayudarán a su indizado cruzado, se recomienda que se seleccionen términos preferiblemente presentes en los distintos tesauros especializados.

Contenido -desarrollo-: De acuerdo a la subtipología de artículo de investigación e innovación a la que responda el manuscrito, este 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**, estos 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 la elección de ésta, además de la inclusión pertinente y precisa de respaldo bibliográfico que fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: En esta sección se menciona el diseño, técnicas y materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados, se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso, es decir, expresar claramente el tipo de diseño, asimismo, el tipo 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 presentan 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 de

ésta, es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamenta la investigación.

Discusión: En esta sección se presentan aquellas relaciones, interpretaciones, recomendaciones que los resultados obtenidos señalan en paralelo con otras investigaciones, antecedentes, y teorías referidas al tema abordado.

Conclusiones: Se presentan de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberá presentar los argumentos precisos que justifican y validan cada conclusión.

En el caso de contribuciones como **reseñas**, serán aceptadas siempre y cuando cumplan con las siguientes características: la obra a reseñar no tendrá más de 5 años de antigüedad, el texto debe presentarse en el programa Microsoft Word, en hoja tamaño carta con márgenes normales -sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empujando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de cuatro y máxima de 10 páginas; además, contará con las siguientes partes: **presentación, introducción, desarrollo, conclusiones**; aún más, su evaluación será realizada por el comité editorial de la revista, y no se postularán para procesos de indexación los aportes de esta naturaleza.

De igual manera, contribuciones como **reflexiones** contarán con las siguientes características para su postulación: presentarse en el programa Microsoft Word, en hoja tamaño carta con márgenes normales -sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empujando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 5 y máxima de 10 páginas; además, contarán con las siguientes partes: **introducción, desarrollo, discusión, conclusiones, y referencias bibliográficas**; cabe aclarar que su evaluación será realizada por el comité editorial de la revista, y no se postularán dichos aportes para procesos de indexación.

Figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas: Para el caso de las figuras, fotografías e ilustraciones, estas deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del manuscrito, estarán numeradas, 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 enumeran al igual que las figuras, fotografías e ilustraciones, 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 autoexplicativas, sencillas y del fácil comprensión.

Citas: A continuación se presentan algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que deben emplear los manuscritos que se postula para su publicación en la *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*.

- 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 condeno al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Si la cita es 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.

Ejemplos:

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978).

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978, p.8).

Como lo enuncio Orquist (1978, p.8) al momento de establecer que aquellas brechas que agudizaron la crisis postindependentista por su carácter ideológico afectaron al país.

- Cuando se realice varias referencias a una misma fuente de manera consecutiva en un mismo párrafo, es adecuado ubicar el año de la obra citada la primera vez, posteriormente omitir este dato y solo 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 solo el apellido del primer autor seguido de la expresión "et al."

Ejemplos: "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 solo la expresión "et al."

- Si el autor es una organización, corporación o similar, se escribe el nombre completo de ésta, a menos que sea muy largo su nombre se empleará su abreviatura, la cual se identificará en la primera cita que se realice entre corchetes, y se empleará 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 incluirán 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 incluyen 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: Esta es la última sección del manuscrito, aquí deberán figurar todas las referencias citadas en el artículo, su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 6ta. Edición.

A continuación, se presenta los tipos de fuentes más empleados al momento de estructurar un manuscrito científico, de igual manera, el formato y ejemplo correspondiente para cada caso.

Tipo de fuente	Formato y ejemplo
Libro impreso individual	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial. Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.
Libro impreso colaboración	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. & Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Ciudad: editorial. Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . Bogotá D. C.: ECOE Ediciones.

Capítulo de libro impreso	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Ciudad: editorial. Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Madrid: Ariel.
Revista Impresa	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.
Revista electrónica	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. Recuperado el x de x, de: dirección web. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. Recuperado el 18 de agosto de 2012, de: http://asis.umariana.edu.co/RevistaUnimar/
Documento web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Recuperado el x de x, de: dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. Recuperado el 18 de agosto, de: http://www.reacciones-emocionales.com

Tesis

Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. (Tesis de nivel). Institución. localización.

Morán, A. (2011). Competencia argumentativa oral. (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. Disponible en la base de datos, Biblioteca Jorge Roa, en <http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html>

Formatos adjuntos

Para someter el manuscrito a los procesos de evaluación para su posible publicación, los autores deben enviar debidamente diligenciados –claramente firmados- los siguientes formatos:

Formato de identificación de autor e investigación: Documento donde se consignan 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, que su vez, no ha sido enviado parcial o completamente, simultáneamente 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 puedan 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, empujando 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 “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, por lo que 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 seleccionan aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de asignar a dos pares evaluadores -lo anterior, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista el cual es el de doble ciego-, quienes a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones y sugerencias a las que haya lugar, expresando si efectivamente puede publicarse, o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación, o por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista; el comité editorial recibe los conceptos de los pares evaluadores y toman 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, de igual manera, 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 la 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 dispuesto por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si se realizan 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, dicho informe compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si presentan nuevamente su manuscrito 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 a 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, este será retirado de la base de datos de la revista, 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, de las bases de datos de la revista, adicionalmente, se le 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, con el propósito de dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo que se establece un diálogo ciego entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y ajustes sugeridos, dicho diálogo estará mediado por el comité editorial de la revista.

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, cabe aclarar que en esta etapa no se aceptarán 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, puesto que cuenta con el sistema de Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/index> en donde pueden estar enterados del estado de su manuscrito, y que posibilita 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 revistafedumar@gmail.com

Convocatorias de escritura

En cualquier momento los autores pueden enviar sus manuscritos para su posible publicación en la revista, teniendo en cuenta que ésta realiza un corte al año para el debido sometimiento de los textos postulados a los procesos de evaluación.

Contraprestaciones

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista, podrán descargar su texto las veces que lo requieran, ya que la publicación es de acceso abierto, de igual manera, se les enviara vía electrónica la totalidad de la revista. En el caso de los pares evaluadores, se les entregará un certificado de su participación como evaluadores, asimismo, se les enviará vía electrónica la publicación.

Información adicional

La revista se gestiona a través de OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar/index> en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (*Fedumar Pedagogía y Educación* se publica en formato digital); cabe mencionar que justamente en la dirección citada 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”, estos documentos y formatos son esenciales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

<http://http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/fedumar>